



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

POLLIANA BARBOZA DA SILVA

**ENSINO SUPERIOR PARA SURDOS: O PROCESSO EDUCACIONAL NA ÓTICA
DOS ESTUDOS CULTURAIS**

**JOÃO PESSOA-PB
2018**

POLLIANA BARBOZA DA SILVA

**ENSINO SUPERIOR PARA SURDOS: O PROCESSO EDUCACIONAL NA ÓTICA
DOS ESTUDOS CULTURAIS**

Trabalho de dissertação apresentado ao Programa de Pós-graduação em Educação, do Centro de Educação, da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), Campus I, como exigência institucional para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Estudos Culturais da Educação

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Ana Dorziat Barbosa de Melo

JOÃO PESSOA – PB
2018

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

S586e Silva, Polliana Barboza da.

Ensino superior para surdos: o processo educacional na
ótica dos estudos culturais / Polliana Barboza da
Silva. - João Pessoa, 2018.
133 f.

Orientação: Ana Dorziat Barbosa de Mélo.
Dissertação (Mestrado) - UFPB/CE.

1. Educação - estudos Culturais. 2. Ensino Superior -
surdos. 3. Estudantes Surdos. 4. Estudos surdos. 5.
Processo Educacional - surdos. I. Mélo, Ana Dorziat
Barbosa de. II. Título.

UFPB/BC

POLLIANA BARBOZA DA SILVA

**ENSINO SUPERIOR PARA SURDOS: O PROCESSO EDUCACIONAL NA ÓTICA
DOS ESTUDOS CULTURAIS**

Aprovado em: 27/02/2018.

BANCA EXAMINADORA



Prof.ª Dr.ª Ana Dorziat Barbosa de Mélo
Orientadora (PPGE/UFPB)



Prof.ª Dr.ª Shirley Barbosa das Neves Porto
Examinadora externa (UFCG)



Prof.ª Dr.ª Maria Eulina Pessoa de Carvalho
Examinadora interna (PPGE/UFPB)

DEDICATÓRIA

À minha mãe, Suênia Kelly Barboza da Silva, ao meu pai, Geruzete Ramos da Silva (*in memoriam*), e ao meu noivo, Fernando Rodrigues Tavares, pelo amor incondicional, carinho, apoio, respeito e motivação para o meu crescimento pessoal, acadêmico e profissional.

AGRADECIMENTOS

Quero agradecer de forma muito especial a:

- *Deus*, autor de minha existência, que me dá força, vigor e alegria para prosseguir. Pelas bênçãos recebidas, obrigada Deus!
- Meus pais, Suênia Kelly Barboza da Silva e Geruzete Ramos da Silva (*in memorian*), por terem me criado com muito amor, incentivado-me nos estudos e me apoiado em mais esta jornada acadêmica. Meu pai, onde quer que esteja, sei que está torcendo por mim! Amo vocês!
- Meus avós, Vera Lúcia Araújo Barbosa e Orlando Gomes Barbosa, por todo o amor e apoio dado na realização de mais esta etapa acadêmica! Vovó e vovô, aos senhores a minha gratidão! Amo vocês!
- Minha querida bisavó, Faraildes Guedes de Araújo, que, com toda a sua experiência de vida, dá-me forças para prosseguir na vida e nos estudos! Muito obrigada, bisa! Amo a senhora!
- Meu noivo, Fernando Rodrigues Tavares, pelo amor, compreensão, carinho e apoio neste percurso do Mestrado, ajudando-me com palavras e ações, acreditando em mim e que eu chegaria até o final! Muito agradecida, meu amor!
- Minha orientadora, Prof.^a Ana Dorziat, por me acolher como sua orientanda, por sua atenção, generosidade e carinho, orientando este trabalho com muita sabedoria e dedicação. Saiba que eu a admiro muito! Professora, todas as palavras são poucas para lhe agradecer! Obrigada por tudo!
- Professoras Shirley Barbosa das Neves Porto, Maria Eulina Pessoa de Carvalho e professor Fernando César Bezerra de Andrade, por aceitarem fazer parte da banca examinadora durante o exame de pré-banca e pelas importantes contribuições para este trabalho. Professoras e professor, aos senhores/as, externo a minha gratidão!
- Minha amiga, Elma Nunes de Melo, por me incentivar nesta caminhada do Mestrado. Querida amiga, muito obrigada!
- Minha amiga, Flávia Machado Rodrigues, por me ajudar, conduzindo-me até o campo da pesquisa. Foram várias idas e vindas do nosso interior ao campo de pesquisa, realizando um trabalho muito prazeroso e de aprendizagens! A você, o meu muito obrigada!

- Colegas da turma 36, em especial a Maria Paula Dolly Martin Sentis e Sérgio Andrade de Moura, pelos momentos de estudos, de discussões, de compartilhamento de ideias e de amizade! Turma, foi muito bom passar este pequeno tempo junto com vocês! Paula e Sérgio, muito obrigada pela amizade!
- Professoras e professores do Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE, pela motivação e pelos momentos de compartilhamento de saberes durante as aulas. Professoras e professores, aos senhores/as a minha gratidão!
- Programa de Pós-graduação em Educação – PPGE, por ter me concedido a oportunidade para realizar o curso de Mestrado, contribuindo na construção dos meus conhecimentos! Gratidão!
- Prefeitura Municipal de Alhandra, através da Secretaria Municipal de Educação, que me concedeu licença para cursar o Mestrado. A vocês, o meu respeito, carinho e gratidão!
- Tradutores e Intérpretes de Língua de Sinais, por terem me ajudado na tradução das entrevistas com muita ética e profissionalismo. A vocês, a minha gratidão!
- Toda a equipe do campo de pesquisa, por abrir as portas para acolher este estudo e por todo o apoio dado durante a realização do mesmo! Muito obrigada!
- Sujeitos da pesquisa, os estudantes surdos Sales, Sérgio e Suélio e os/as professores/as Pietro, Pâmella, Pérsia e Patrícia, por terem aceitado participar deste estudo, propiciando o aprofundamento do objeto de pesquisa, o alcance do objetivo deste trabalho e estudo da questão de pesquisa. A todos vocês, os meus sinceros agradecimentos!

RESUMO

As pesquisas desenvolvidas à luz dos Estudos Culturais da Educação e pautadas nos Estudos Surdos compreendem as pessoas surdas como seres que têm identidades, cultura, modos de vida, experiências e organizações. Essa condição é representada, primordialmente, pela existência da língua de sinais, como fator de desenvolvimento e de comunicação. No caso do Brasil, a Libras (Língua Brasileira de Sinais) é reconhecida como a primeira língua das pessoas surdas. Tendo em vista esse panorama linguístico-cultural, o presente estudo foi desenvolvido com o objetivo de analisar as narrativas e a prática pedagógica que envolvia três estudantes surdos, três professoras e um professor, no tocante ao processo educacional dos estudantes surdos, desenvolvido em uma instituição de ensino médio, técnico, tecnológico e superior, nos cursos de graduação em Automação Industrial, Design de Interiores e Química, localizada na cidade de João Pessoa/PB. Os dados, obtidos por meio de entrevistas e observações, foram analisados com base nos Estudos Culturais e nos Estudos Surdos, tendo como foco as categorias: dados dos entrevistados, processo comunicativo, participação em sala de aula, estratégias de ensino, experiências docentes e discentes no ensino fundamental e superior, relação e comunicação com as intérpretes de Libras e expectativas de melhorias no processo educacional dos estudantes surdos. Parti da hipótese, assentada na minha prática e na concepção de currículo pós-estruturalista, de que os cursos de graduação carecem de conhecimentos e habilidades para desenvolverem um processo educacional adequado com estudantes surdos. Os resultados apontaram para a necessidade premente de as identidades surdas serem consideradas no processo educacional, uma vez que as ações pedagógicas estão pautadas na cultura ouvinte. O principal indício disso são as limitações comunicativas entre professores/as e estudantes surdos, pelo fato de os/as professores/as não conhecerem a Libras. Os dados também apontaram a necessidade de se ressignificar as estratégias de ensino, tendo em vista considerar os estudantes surdos. Este fato foi, inclusive, explicitado por uma professora que, em sua narrativa, mencionou a importância dos aspectos visuais e, na sua prática pedagógica, desenvolveu diálogos nas aulas com base nos recursos visuais, sempre realizando perguntas e instigando o estudante surdo. No geral, as experiências educacionais, segundo os estudantes surdos, eram precárias, sem adaptação adequada de materiais, aulas pouco dinâmicas e com uso restrito de Libras. A relação com as intérpretes foi vista como fator positivo por todos os estudantes surdos, o que pode se dar em virtude de as intérpretes terem um contato mais estreito com a cultura surda. Pude chegar à conclusão de que o processo educacional dos estudantes surdos necessita contemplar suas especificidades, por meio de um processo educacional bilíngue, que envolva aspectos teórico-epistemológicos e práticos, como métodos de ensino, estratégias, processo de aprendizagem, avaliação, entre outros, entrecruzados pelos fatores sociais, políticos e pedagógicos.

Palavras-chave: Ensino Superior. Estudantes Surdos. Estudos Culturais. Estudos Surdos. Processo Educacional.

ABSTRACT

Research developed in the light of Cultural Studies of Education and based on Deaf Studies comprises deaf people as beings who have identities, culture, ways of life, experiences and organizations. This condition is represented, primarily, by the existence of sign language as a factor of development and communication. In the case of Brazil, Libras (Brazilian Sign Language) is recognized as the first language of deaf people. Taking into account this linguistic-cultural panorama, the present study was developed with the purpose of analyzing the narratives and the pedagogical practice that involved three deaf students, three female teachers and one male teacher in the educational process of deaf students, developed in an institution of technical, technological and higher education, in the undergraduate courses in Industrial Automation, Interior Design and Chemistry, located in the city of João Pessoa / PB. The data, obtained through interviews and observations were analyzed, based on Cultural Studies and Deaf Studies, focusing on the categories: interviewees' data, communicative process, classroom participation, teaching strategies, teaching experiences and students in primary and higher education, the relation and communication with the interpreters of Libras and the expectations of improvements in the educational process of the deaf students. Based on my hypothesis, based on my practice and the poststructuralist conception of curriculum, that undergraduate courses lack the knowledge and skills to develop an adequate educational process with deaf students. The results pointed to the urgent need for deaf identities to be considered in the educational process, given that pedagogical actions are based on the listener culture. The main indication of this is the communicative limitations between teachers and deaf students, due to the fact that teachers do not know Libras. The data also pointed out that it is necessary to re-significate the teaching strategies, in order to consider deaf students. This fact was even explained by a teacher who in her narrative mentioned the importance of the visual aspects and, in her pedagogical practice, developed dialogues in the classroom based on the visual resources, always asking questions and instigating the deaf student. In general, educational experiences, according to deaf students, were precarious, without adequate adaptation of materials, classes were less dynamic and with restricted use of Libras. The relation with the interpreters was seen as a positive factor by all deaf students, which can be due to the fact that the interpreters have a closer contact with the deaf culture. In conclusion, the educational process of deaf students needs to contemplate their specificities through a bilingual educational process that involves theoretical-epistemological and practical aspects, such as teaching methods, strategies, learning process, evaluation, among others, intersected by social, political and pedagogical factors.

Key words: Higher Education. Deaf students. Cultural Studies. Deaf Studies. Educational Process.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Observações em sala de aula

Quadro 2. Horários, turnos e duração das observações

Quadro 3. Data e duração das entrevistas com os estudantes surdos

Quadro 4. Data e duração das entrevistas com os/as professores/as

Quadro 5. Entrevistas com estudantes surdos 2017 / Dados das/os entrevistados - Estudantes surdos

Quadro 6. Entrevistas com professoras e professor 2017 / Dados dos entrevistados – Professoras e professor

Quadro 7. Observação de aula 2017 / Situação 1 – Atuação docente e discente

Quadro 8. Entrevistas com estudantes surdos 2017 / Processo comunicativo

Quadro 9. Entrevistas com professoras e professor 2017/ Processo comunicativo

Quadro 10. Observação de aula 2017 / Situação 2 – Processo comunicativo

Quadro 11. Entrevistas com estudantes surdos 2017 / Participação discente

Quadro 12. Entrevistas com professoras e professor 2017 / Participação discente

Quadro 13. Observação de aula 2017 / Situação 3 – Participação discente em aula

Quadro 14. Entrevistas com estudantes surdos 2017 / Estratégias docentes

Quadro 15. Entrevistas com professoras e professor 2017 / Estratégias docentes

Quadro 16. Observação de aula 2017 / Situação 4 – Estratégias docentes

Quadro 17. Entrevistas com estudantes surdos 2017 / Experiências no contexto educacional

Quadro 18. Entrevistas com professoras e professor / Experiências no contexto educacional

Quadro 19. Observação de aula 2017 / Situação 5 – Experiências no contexto educacional

Quadro 20. Entrevistas com estudantes surdos 2017 / Relação e comunicação

Quadro 21. Entrevistas com professoras e professor 2017 / Relação e comunicação

Quadro 22: Observação de aula 2017 / Situação 6 - Relação e comunicação com a intérprete de Libras

Quadro 23: Entrevistas com estudantes surdos 2017 / Processo educacional

Quadro 24: Entrevistas com professoras e professor 2017 / Processo educacional

Quadro 25: Observação de aula 2017 / Situação 7 – Recurso visual e o trabalho prático

Quadro 26: Entrevistas com estudantes surdos 2017 / Expectativas de melhorias

Quadro 27: Entrevistas com professoras e professor / Expectativas de melhorias

Quadro 28: Observação de aula 2017 / Situação 8 – Prática docente

LISTA DE SIGLAS

AEE – Atendimento Educacional Especializado

ASSNAM – Associação de Surdos de Nazaré da Mata

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

EC – Estudos Culturais

ECE – Estudos Culturais da Educação

ES – Estudos Surdos

FUNAD – Fundação Centro Integrado de Apoio ao Portador de Deficiência

IES – Instituição de Ensino Superior

ILS – Intérprete de Língua de Sinais

LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais

MEC – Ministério da Educação

PB - Paraíba

PE - Pernambuco

PPGE – Programa de Pós-graduação em Educação

SCIELO – *Scientific Eletronic Library Online*

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UDESC – Universidade do Estado de Santa Catarina

UFC – Universidade Federal do Ceará

UFPB – Universidade Federal da Paraíba

UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina

ULHT – Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
1 A FUGA A POSSIBILIDADES DO CÂNONE COMO NECESSIDADE METODOLÓGICA: CONSTRUINDO OS CAMINHOS DA PESQUISA.....	23
1.1 Etapas, procedimentos e técnicas de pesquisa: o modelo constituído porque um caminho é necessário.....	27
1.1.1 Revisão da Literatura.....	27
1.1.2 Os Processos éticos	30
1.1.3 Os/as sujeitos/as da pesquisa: conhecendo os estudantes surdos e seus/suas professores/as	32
1.1.3.1 Os estudantes surdos.....	33
1.1.3.2 Os/as professores/as.....	33
1.1.4 O campo de pesquisa.....	34
1.1.4.1 A Instituição de Ensino Médio, Técnico, Tecnológico e Superior.....	35
1.1.4.2 Os Cursos frequentados pelos estudantes surdos.....	35
1.1.5 As Técnicas de coleta e análise de dados	36
1.1.5.1 A observação sistemática em sala de aula.....	37
1.1.5.2 As entrevistas com os Estudantes Surdos e Professores/as	39
1.1.6 A organização e a análise dos dados	41
2 ANÁLISES EMPÍRICO-TEÓRICAS: O PROCESSO EDUCACIONAL DOS ESTUDANTES SURDOS	43
2.1 Dados dos/das entrevistados/as	44
2.2 Processo Comunicativo entre estudantes surdos e seus/suas professores/professoras.....	55
2.3 A participação em sala de aula	61
2.4 As Estratégias utilizadas pelos/as professores/as	67
2.5 Experiências dos estudantes surdos e de seus/suas professores/as no contexto educacional	78
2.6 Relação e Comunicação com as intérpretes de Libras	88
2.7 Processo educacional do estudante surdo no ensino superior	93
2.8 Expectativas de melhorias no processo educacional do estudante surdo	101
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	110
REFERÊNCIAS.....	115
APÊNDICES	125

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE	126
PLANO DE OBSERVAÇÃO SISTEMÁTICA	127
ROTEIRO DE ENTREVISTA - DISCENTES	128
ROTEIRO DE ENTREVISTA - DOCENTES	130
ANEXO.....	132
CERTIDÃO	133

INTRODUÇÃO

A Constituição Federal traz, em seu artigo 205, que a educação é um direito de todas as pessoas (BRASIL, 1988). Ao buscar refletir sobre as pessoas surdas, como possuidoras desse direito, compreendo que o processo educacional requer um movimento que seja planejado, tendo em vista o acesso, a permanência e a conclusão dos estudos. Sendo assim, as pessoas surdas devem participar dos processos educacionais desde a Educação Infantil.

No Brasil, a política educacional é regulamentada baseada no modelo de educação inclusiva para as pessoas surdas. O Ministério da Educação orienta que essas pessoas sejam direcionadas para as salas regulares, no período normal de aulas, e sejam atendidas na sala de recursos multifuncionais no contraturno, por meio do Atendimento Educacional Especializado (AEE), conforme afirmam as Diretrizes Operacionais para o AEE (BRASIL, 2009, p. 2):

[...] deve ser realizado, prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado, também, em centro de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a Secretaria de Educação ou órgão equivalente dos Estados, Distrito Federal ou dos Municípios.

As diretrizes do AEE estabelecem três momentos didático-pedagógicos¹: o AEE em Libras, de Libras e de língua portuguesa. Determina, assim, em que momento as pessoas surdas podem ter contato com a sua primeira língua, a Libras (Língua Brasileira de Sinais).

Santiago, Leite e Leite (2015, p. 18) questionam essa divisão, afirmando que “uma escola que determina em que momento o estudante pode fazer uso de sua primeira língua não pode ser considerada inclusiva”. A falta de contato constante com seus pares e com a Libras pode ser um indício para se entender as inúmeras dificuldades enfrentadas pelas pessoas surdas, referentes à aprendizagem, à linguística, aos aspectos emocionais, culturais e sociais, já nos anos iniciais de escolarização. Para essas autoras, a educação inclusiva “pode ser definida como um processo onde a escola se adapta para incluir os estudantes – com suas diferentes necessidades – no sistema de ensino, de modo que estes sejam atendidos e

¹ AEE em Libras – é o momento em que os conteúdos são explicados em Libras por um professor, preferencialmente surdo. AEE de Libras – é o momento em que ocorre o ensino da Libras para os estudantes surdos. AEE de Língua Portuguesa – neste são trabalhadas as especificidades da língua portuguesa como segunda língua para os surdos.

respeitados em suas diferenças, sem discriminação de qualquer ordem” (SANTIAGO; LEITE; LEITE, 2015, p. 23).

O processo educacional inclusivo para surdos seria aquele que, portanto, valorizasse os surdos, a língua de sinais, a cultura surda e as identidades surdas, respeitando e atendendo as suas necessidades. Com base nesses aspectos, as pessoas surdas, na condição de estudantes, poderiam resgatar as dimensões individuais e sociais no processo educacional, participando ativamente na construção dos seus conhecimentos, conforme afirma Lira (2009, p. 15): “os alunos surdos assimilam e desenvolvem, aprendem, têm melhor desempenho, através da relação entre professores e alunos que falam e vivenciam a sua língua”.

O desconhecimento das dimensões individuais e sociais que envolvem as pessoas surdas faz com que a educação direcionada a elas no âmbito do sistema educacional, em especial das Instituições de Ensino Superior- IES, seja ainda um desafio para professoras e professores. Isso se dá, fundamentalmente, porque a dimensão individual é vista apenas pela vertente clínico-terapêutica, e a social desconsidera que as pessoas surdas constituem um grupo que luta para que sua cultura redunde em direitos, historicamente negados, de modo a superarem as discriminações e situações de fragilidade que viveram, e ainda vivem.

Essa situação é decorrente de uma visão hegemônica de educação, que, historicamente, negava os direitos das pessoas que eram diferentes, atingindo todos os níveis até o Ensino Superior. As universidades são pensadas apenas para um grupo, reproduzindo uma cultura ocidental elitista/ouvintista², que desconsidera as diversas formas de ser e de estar no mundo, entre elas, as das pessoas surdas. No contexto atual, as pessoas surdas continuam a enfrentar dificuldades dentro da universidade, conforme afirmam Bisol et al. (2010, p. 168-169):

A universidade é um contexto novo e desconhecido para os jovens surdos, com exigências superiores às aquelas a que estavam habituados na escola especial. Seu funcionamento é regido por normas, princípios e características do mundo ouvinte, no qual a comunicação oral-auditiva desempenha o papel central na organização dos espaços de ensino-aprendizagem e de socialização. A grande maioria dos colegas e professores é ouvinte, desconhece as especificidades relativas à surdez, compartilha ideias de senso comum, ignora a língua de sinais e tem dificuldade de se relacionar com o que é, em um grau mais significativo, diferente.

Portanto, apenas serem matriculadas nas IES não é garantia de um processo educacional inclusivo. É necessário, também, o pensar e o repensar constante dos processos

² Esta concepção está pautada em Skliar (2013) e consiste nas representações dos ouvintes, em que os surdos são induzidos a narrarem-se como ouvintes.

educacionais cotidianos de permanência nos cursos, como faz Iturra (2009, p. 6), para quem o processo educacional:

[...]é o comportamento que mais marca o cotidiano das nossas vidas, e é o mais cotidiano dos processos que orienta o nosso agir. Seja como ensino, seja como aprendizagem, procura sistematizar o conjunto do dia a dia de todos os seres humanos de diversas idades que coexistem.

Esse processo abrange elementos teóricos e práticos, como os métodos de ensino, as estratégias, os processos de aprendizagem, a avaliação, a língua, a cultura, a identidade, a diferença, a comunicação, a relação entre os envolvidos, dentre outros, sendo determinados pelos fatores pedagógicos, sociais e políticos.

É nessa direção que me proponho a estudar o processo educacional dos/as estudantes surdos/as. A escolha desse objeto de estudo se deu ancorada no fato de enxergá-lo de forma mais ampla. Superando a visão clínico-terapêutica de pessoa surda e a perspectiva meramente técnica de ensino e aprendizagem, busquei inserir no processo analítico categorias presentes nos Estudos Culturais, como a cultura, a identidade, a língua, a diferença, as relações de poder e a alteridade. Desse modo, foi possível atender a uma motivação, marcada por uma trajetória de vida, pessoal e profissional, envolvendo as pessoas surdas, recheada de inquietações, preocupações, curiosidades e experiências.

O início do interesse pela temática deu-se ainda no curso de graduação em Pedagogia, por meio dos componentes curriculares cursados e estágios supervisionados realizados em escolas públicas de Ensino Fundamental. Nesta última atividade, presenciei ações de ensino que não conduziam os/as estudantes surdos/as à aprendizagem, identificando, também, concepções e práticas de exclusão para com as pessoas com deficiência no ambiente escolar. Essas situações direcionaram-me para qualificações na área, como: a especialização em Atendimento Educacional Especializado, na Universidade Federal do Ceará – UFC, e o curso de Libras – Língua Brasileira de Sinais, numa comunidade católica, no município de Itambé/PE, onde moro e onde tive o meu primeiro contato com as pessoas surdas, inclusive com um professor surdo. Esse contato me proporcionou superar algumas concepções que até então tinha sobre as pessoas surdas. Passei a ver que elas têm modos de vida diferentes do meu, enquanto pessoa ouvinte, e que eu precisava apropriar-me de sua forma de comunicação, por meio da Libras, se quisesse me aproximar mais delas.

Essa convicção foi adensada depois do primeiro contato com um professor surdo, no curso de Libras, ao observar a comunicação entre alguns colegas ouvintes e esse professor.

Foi uma experiência que marcou a minha vida pessoal e profissional, trazendo conhecimentos e “abrindo portas” para novas experiências.

Continuei fazendo cursos de Libras na Fundação Centro Integrado de Apoio ao Portador de Deficiência - FUNAD e na Associação de Surdos de Nazaré da Mata – ASSNAM, no interior de Pernambuco, como também desenvolvendo atividades de extensão em Tecnologias Assistivas na Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS, participando de congressos nacionais e internacionais no Brasil e em Lisboa, na Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias - ULHT, e em grupo de pesquisa na UFPB, que abordava temáticas acerca da política nacional de educação das pessoas com deficiência.

Aos poucos, fui firmando interesse em estudar de modo especial a educação de surdos, tendo, inclusive, a oportunidade de construir três artigos sobre a educação de surdos em parcerias com professores e colegas e publicar em anais eletrônicos e atas de alguns desses congressos.

O interesse e a preocupação com a educação das pessoas surdas tornaram-se ainda mais aguçados quando assumi os atendimentos na sala de recursos multifuncionais no município de Itambé – PE e, mais tarde, lecionei diferentes módulos no curso de graduação em Pedagogia como professora auxiliar de uma instituição de ensino superior privada. Esta última experiência proporcionou-me o convívio direto e diário com os estudantes surdos inseridos no ensino superior.

Em seguida, fiz a seleção para o curso de Mestrado em Ciências da Educação da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias e passei a pesquisar a inclusão de estudantes surdos no ensino superior, o que me possibilitou a construção de conhecimentos sobre a educação de surdos. Ao mesmo tempo em que cursava este primeiro mestrado, tive também a oportunidade de ser coordenadora municipal de educação inclusiva e do pacto nacional pela alfabetização na idade certa, no município de Itambé – PE. Com isso, aprendi e contribuí um pouco com a educação de surdos, ajudando na realização de eventos para pensar a inclusão desses/as estudantes.

Algumas experiências teóricas, em particular, me marcaram: o livro “Cultura, poder e educação: um debate sobre Estudos Culturais em Educação”, que eu tinha adquirido para participar da seleção de mestrado do PPGE/UFPB, e as produções da professora Ana Dorziat, depois de ouvir uma entrevista dela sobre a educação de surdos. Nessa caminhada, fui firmando conhecimentos na abordagem dos Estudos Culturais-EC e modificando algumas concepções que ainda permaneciam sobre a pessoa surda.

O campo dos Estudos Culturais atendeu aos anseios contidos na problemática da educação de surdos, por possuírem “vocações para o cruzamento de fronteiras, para uma hibridização de temas, problemas e questões, para um certo tipo de pós ou antidisciplinaridade e para uma rejeição aos cânones” (COSTA, 2011, p. 107).

Os EC surgem através das manifestações dos grupos sociais que são motivados a lutar e romper com as concepções hegemônicas presentes na sociedade e com o fluxo do que é denominado de alta e baixa culturas. Isso exige um olhar mais complexo, porque, ao possibilitar o encontro e complementariedade de diversos temas, possibilita um amplo campo de análise e uma postura política em relação ao problema.

Desde seu surgimento, os EC configuram espaços alternativos de atuação para fazer frente às tradições elitistas que persistem exaltando uma distinção hierárquica entre alta cultura e cultura de massa, entre cultura burguesa e cultura operária, entre cultura erudita e cultura popular (COSTA; SILVEIRA; SOMMER, 2003, p. 37).

Além disso, ao superar as concepções hegemônicas de cultura, os EC desfazem os binarismos que são fortemente cristalizados pelas percepções tradicionais e apresentam a fluidez do que não está reduzido a uma disciplina acadêmica. Nesse sentido, tentam descolonizar o conceito de cultura, entendendo-a como:

[...] expressão das formas pelas quais as sociedades dão sentido e organizam suas experiências comuns; cultura como o material de nossas vidas cotidianas, como base de nossas compreensões mais corriqueiras. A cultura passa a ser vista tanto como uma forma de vida (ideias, atitudes, linguagens, práticas, instituições e relações de poder), quanto toda uma gama de produções, de artefatos culturais (textos, mercadorias, etc.) (COSTA, 2011, p. 109).

Essa dinâmica que tem definido os EC pode ser conferida aos deslocamentos na concepção da cultura, constituindo-os como “um conjunto de formações instáveis e descentradas” (COSTA; SILVEIRA; SOMMER, 2003, p. 39).

Sob essa ótica, é possível enxergar as constituições humanas de forma mais realística, desnaturalizando o instituído. E, como humanos, as pessoas surdas também produzem modos de ser e de viver, constituindo grupos, com identidade, cultura, diferença e língua.

A partir da elaboração dessa realidade, os EC dão base epistemológica para que os sujeitos se façam e refaçam. Assim, como em relação a muitos outros grupos que estiveram às margens da sociedade, os EC permitem trazer para o centro das discussões no campo investigativo as temáticas que envolvem as pessoas surdas, sendo “marcados pela constante

inquietude e militância, por uma preocupação em não apenas compreender o mundo, mas principalmente em modificá-lo” (SOUZA; SOUZA, 2012, p. 3).

Desse modo, os Estudos Surdos se constituem sob o “guarda-chuva” dos EC, “ênfatizando as questões das culturas, das práticas discursivas, das diferenças e das lutas por poderes e saberes” (SÁ, 2006, p. 1), problematizando os discursos que envolvem as pessoas surdas, a diferença surda e toda a luta que vem sendo travada durante a história até o momento, em busca de direitos das pessoas surdas.

Os silêncios históricos sobre a constituição social das pessoas surdas, com forte hegemonia da cultura ouvinte, passa a ser substituído pelo silêncio ruidoso das vozes surdas. Busca-se, assim, superar o ouvintismo, ou seja, “um conjunto de representações dos ouvintes, a partir do qual o surdo está obrigado a olhar-se e a narrar-se como se fosse ouvinte” (SKLIAR, 2013, p. 15).

No bojo dos EC, outro tema que merece destaque, no contexto da educação, é o currículo. Nesse contexto teórico de base pós-estruturalista, o currículo é caracterizado pela indeterminação, incerteza, fluidez e por sua conexão com as relações de poder. Valoriza a linguagem como fazendo parte do social, a centralidade da identidade e da diferença, e considera a cultura em termos simbólicos e linguísticos.

Sobre o currículo pós-estruturalista, Silva (2010, p. 24) afirma que este “questiona a concepção de sujeito - autônomo, racional, centrado, unitário – na qual se baseia todo o empreendimento pedagógico e curricular, denunciando-a como resultado de uma construção histórica muito particular”.

Nesse contexto, as instituições de ensino superior estão em conflito, pois, muitas vezes, as pessoas diferentes são um incômodo. Para superar este incômodo, é preciso trazê-lo para dentro do foco da construção do currículo, sendo fundamental considerar as múltiplas identidades, na busca de processos educacionais mais significativos.

Esse percurso teórico-prático definiu, portanto, meu objeto de estudo: o processo educacional dos/as estudantes surdos/as no Ensino Superior, mais precisamente nos cursos de graduação em Automação Industrial, Design de Interiores e Química de uma instituição de ensino médio, técnico, tecnológico e superior.

Escolhi o ensino superior por compreender, como Santana (2016, p. 85), que “nos últimos anos houve um crescimento no nível educacional dos surdos. Atualmente, o Censo da Educação Superior (BRASIL, 2013) aponta que temos um total de 8.676 alunos surdos, com deficiência auditiva ou surdo cegos matriculados nas instituições de educação superior”.

O acesso e a permanência dos estudantes surdos no ensino superior evoluíram também pela existência da parceria entre o MEC e a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), com o projeto Letras Libras. Segundo Bruno (2011, p. 550):

Os cursos de Licenciatura e Bacharelado em Letras/Libras oferecem a possibilidade de formar profissionais – o instrutor de Libras e o intérprete de Libras/Língua Portuguesa –, possibilitando a inclusão das pessoas surdas nos diferentes níveis educacionais, no mercado de trabalho e na sociedade.

Neste contexto, esses cursos contribuem para a formação de estudantes surdos/as, como também de ouvintes que estão atuando nessa área.

Considerando esse quadro, reputei como necessário um estudo do processo educacional dos/as estudantes surdos/as, escolhendo a instituição, campo da pesquisa, em que havia estudantes surdos/as. Assim, foram entrevistados três estudantes que frequentavam os cursos de Automação Industrial, Design de Interiores e Química de uma instituição de ensino médio, técnico, tecnológico e superior, todos do sexo masculino; e quatro professores/as que lecionavam nas salas de aula desses estudantes, sendo três do sexo feminino e um do masculino. Quanto às intérpretes de Libras que são mencionadas ao longo do texto, todas eram do sexo feminino.

Minha intenção, ao investigar os cursos de graduação frequentados por estudantes surdos, foi identificar os conhecimentos e habilidades necessários para se desenvolver um processo educacional adequado com os referidos estudantes. Além disso, era necessário analisar a estrutura dos cursos, a partir de parâmetros que considerassem as diferenças constitutivas de todos: negros, mulheres, indígenas, surdos entre outros.

Essa meta está consentânea à ideia de Gatti sobre o trabalho docente, para quem o cenário educacional “solicita, cada vez mais, que esse profissional esteja preparado para exercer uma prática contextualizada, atenta às especificidades do momento, à cultura local, ao alunado diverso em sua trajetória de vida e expectativas escolares” (2011, p. 25). Todo esse contexto educacional, ao qual o docente está atrelado, impõe, cada vez mais e de forma intensiva, posturas profissionais abertas, de valorização da cultura e atitudes propositivas para os desafios encontrados.

As instituições de ensino médio, técnico, tecnológico e superior precisam pensar, em um amplo leque de formações que abranjam diferentes níveis. Nesta perspectiva, Tardif e Lessard (2007, p. 38) afirmam que “os professores são também atores que investem em seu local de trabalho, que pensam, dão sentido e significado aos seus atos, e vivenciam sua função

como uma experiência pessoal, construindo conhecimentos e uma cultura própria da profissão”.

As situações pedagógicas não são neutras. Elas são permeadas por relações de poder, dentre elas, as que envolvem ouvintes e surdos, as quais redundam, quase sempre, em inferiorização dos/as estudantes surdos/as, resultando em problemas referentes à relação e à comunicação no processo educacional, devido à incompreensão da língua de sinais, à violência simbólica exercida pela supremacia ouvintista e à falta de metodologias e estratégias de ensino direcionadas às pessoas surdas.

Dessa forma, a profissão docente, como ação de mediação entre os/as diferentes sujeitos na busca por conhecimentos, requer uma reflexão contínua sobre a construção das identidades docente e discente e a relação entre elas.

Quanto ao aspecto relacional, a comunicação entre docentes e discentes na sala de aula é primordial. Para minimizar as dificuldades próprias de sujeitos que possuem línguas diferentes, as políticas educacionais preveem a contratação do intérprete de Libras nos ambientes educacionais. No entanto, alguns estudos, como o de Lima (2011), o de Oliveira e Benite (2015) e o de Silva e Oliveira (2016), têm mostrado que essa iniciativa tem causado confusão de papéis entre professor e intérprete no âmbito da sala de aula. Ao desconhecer a Língua Brasileira de Sinais – Libras, alguns professores e/ou professoras têm deixado o/a estudante surdo/a a cargo do/a intérprete, o/a qual termina por assumir a função docente.

Considerando a complexidade da problemática que envolve meu objeto de estudo, levantei a seguinte questão de pesquisa: *como é desenvolvido o processo educacional dos estudantes surdos, nos cursos de graduação em Automação Industrial, Design de Interiores e Química, segundo estes estudantes e suas/seus professoras/es?*

Para dar sustentação à questão de pesquisa, apresento como objetivo geral: Analisar as narrativas e a prática pedagógica de três estudantes surdos, três professoras e um professor, no tocante ao processo educacional dos estudantes surdos, desenvolvido em uma instituição de ensino médio, técnico, tecnológico e superior, nos cursos de graduação em Automação Industrial, Design de Interiores e Química, localizada na cidade de João Pessoa/PB.

Como objetivos específicos, parto das narrativas de estudantes surdos e seus/suas professores/as, bem como das práticas pedagógicas observadas em sala de aula, dos cursos de graduação em Automação Industrial, Design de Interiores e Química, de uma instituição de ensino médio, técnico, tecnológico e superior, relativas ao processo educacional de estudantes surdos no Ensino Superior; problematizar as práticas pedagógicas desenvolvidas nos cursos

de graduação em Automação Industrial, Design de Interiores e Química, de uma instituição de ensino médio, técnico, tecnológico e superior, junto aos estudantes surdos; e relacionar as narrativas e as situações pedagógicas expostas por professoras/es e estudantes surdos.

A trajetória realizada pela presente pesquisa me possibilitou organizar a dissertação em três partes.

Na primeira parte, intitulada *a fuga a possibilidades do cânone como necessidade metodológica: construindo os caminhos da pesquisa*, busquei explicitar as etapas, procedimentos e técnicas de pesquisa utilizadas, apresentando a revisão de literatura, os processos éticos, os sujeitos da pesquisa (estudantes surdos e professoras/es), o campo de pesquisa (a instituição e os cursos de Automação Industrial, Design de Interiores e Química), as técnicas utilizadas, a organização e a análise dos dados.

Na segunda parte, designada *Análises empírico-teóricas: o processo educacional dos estudantes surdos*, faço a análise dos dados obtidos no campo da pesquisa, buscando articulá-los aos aportes teóricos, pertinentes ao campo dos Estudos Culturais, dos Estudos Surdos e da Educação. Apresento os dados da seguinte forma: as narrativas de estudantes surdos e suas/seu professoras e as práticas pedagógicas, ressaltando as convergências e divergências, encontradas nas narrativas e situações pedagógicas trazidas pelas professoras e professor e estudantes surdos.

Por fim, nas *Considerações Finais*, ressalto as ideias centrais e achados da pesquisa, retomando considerações relevantes e reflexões sobre a temática, na busca de contribuir com o processo educacional de estudantes surdos/as no ensino superior.

1 A FUGA A POSSIBILIDADES DO CÂNONE COMO NECESSIDADE METODOLÓGICA: CONSTRUINDO OS CAMINHOS DA PESQUISA

“Defendo que todo conhecimento científico é socialmente construído, que o seu rigor tem limites inultrapassáveis e que a sua objectividade não implica a neutralidade” (SANTOS, 2010, p. 9).

Toda trajetória de pesquisa deve ser marcada pelo lugar de produção. Este lugar é definido pelo envolvimento do/a pesquisador/a com o objeto de pesquisa, ou seja, o lugar do qual se fala não é neutro e imparcial. Mesmo que subliminarmente, o estudo investigativo está intrinsecamente relacionado com a trajetória de vida de seus sujeitos.

Por isso, penso ser importante iniciar esse caminho metodológico, explicitando quem sou e de onde falo. Apresento-me como pedagoga, professora e pesquisadora iniciante no campo dos Estudos Culturais, que busca compreender a Educação de Surdos neste campo, tão cambiante, fluido e contingente, e possibilitar a prática do pensar, refletir, sentir, inquietar-se, indagar, enfim, desenvolver reflexões conscientes de minha completa imersão no objeto de estudo.

Compartilho, assim, com as ideias de Corazza (2007, p. 124), quando diz que

Uma prática de pesquisa é um modo de pensar, sentir, desejar, amar, odiar; uma forma de interrogar, de suscitar acontecimentos, de exercitar a capacidade de resistência e de submissão ao controle; uma maneira de fazer amigas/os e cultivar inimigas/os; de merecer ter tal vontade de verdade e não outra(s); de nos enfrentar com aqueles procedimentos de saber e com tais mecanismos de poder; de estarmos inseridas/os em particulares processos de subjetivação e individuação. Portanto, uma prática de pesquisa é implicada em nossa própria vida. A “escolha” de uma prática de pesquisa é implicada em outras, diz respeito ao modo como fomos e estamos subjetivadas/os, como entramos no jogo de saberes e como nos relacionamos com o poder.

Nesta direção, não há propriamente a escolha de um método. O estudo demanda um método que dê sentido, traga significado e, também, subjetive os envolvidos. Para tanto, Corazza (2007, p. 122) afirma que “por parte dos Estudos Culturais, encontramos suficientemente explicitada a condição de que nenhuma metodologia é “a sua”, assim, como nenhuma pode ser privilegiada e empregada com garantias sobre como responder às questões de dados contextos”.

Por não ter uma metodologia que seja única, os EC também propõem uma fuga ao cânone, conforme aborda Corazza (2007, p. 122): “ao assumir tal modo de investigar –

ambíguo e desconfortável – é visível que os Estudos Culturais efetuem importantes rupturas nos cânones da pesquisa acadêmica”.

Enquanto pesquisadora iniciante neste campo, presente e envolvida com a pesquisa que realizo, busco também fugir ao cânone, quando procuro trazer para o centro das discussões as pessoas surdas, assim como os Estudos Culturais fazem com os negros, com as mulheres e com as questões de gênero.

Busco também, na análise de dados, estar atenta às vozes de todos e todas os/as envolvidos/as nesta pesquisa, coerente com as categorias fundamentais presentes nos Estudos Culturais/Estudos Surdos, que são: as identidades, a língua de sinais, a cultura surda, as relações de poder e a diferença.

O desafio de se desenvolver um estudo a partir dessa concepção é saber que, embora a pesquisa em educação proporcione a compreensão de significados presentes no cotidiano dos sujeitos e as relações sociais, interpessoais, culturais e de poder que acontecem no ambiente, o paradigma científico positivista, que dominou a produção científica, a partir do século XVI, resiste até os dias atuais, apresentando marcas profundas, por meio de métodos rigorosos, neutros e universalistas, com vistas a construir uma verdade absoluta. Para alguns autores (SANTOS, 2010; SILVA, 2017), essa vertente positivista ainda é a dominante, embora outras tenham disputado espaço.

De acordo com Santos (2010, p. 21),

[...] o paradigma dominante é aquele que apresenta um modelo global, a nova racionalidade científica é também um modelo totalitário, na medida em que nega o caráter racional a todas as formas de conhecimento que se não pautarem pelos seus princípios epistemológicos e pelas regras metodológicas.

Ao criticar a visão que defende a ideia de que poderíamos obter todos os conhecimentos e resultados a partir de um método rigorosamente científico, Silva (2017, p. 29) aponta que o paradigma dominante

[...] tem disputado poder-saber com outras vertentes que, embora venham encontrando dificuldades em desconstruir velhas concepções metodológicas e epistemológicas, têm ganhado força, especialmente, na produção científica contemporânea das ciências humanas e sociais.

As novas demandas da sociedade têm imposto o trilhar de novos, criativos e múltiplos caminhos metodológicos de pesquisa. O campo dos Estudos Culturais é um desses caminhos, por possibilitar a utilização de novos olhares sobre o ato de pesquisar, considerando os

objetos/sujeitos como fluidos, cambiantes e contingentes. Essa resignificação é fortalecida pelo foco nos grupos que estão às margens e pela oposição às ideias hegemônicas de cultura.

Saberes nômades, que migram de uma disciplina para outra, de uma cultura para outra, que percorrem países, grupos, práticas, tradições, e que não são capturados pelas cartografias consagradas que têm ordenado a produção do pensamento humano – eis uma descrição que parece provisoriamente adequada para me referir ao *ethos* contingente do que tem sido denominado Estudos Culturais, ou *Cultural Studies*, em sua versão contemporânea (COSTA, 2000, p. 13).

Os Estudos Culturais – EC emergem de pesquisas que rompem com a dicotomia de “alta cultura” *versus* “baixa cultura”, constituindo um movimento das margens contra o centro, “uma guerra contra o cânone” (COSTA, 2000, p. 14). Atuam, assim, contra as concepções tradicionais hegemônicas.

Costa (2005, p. 14) afirma que:

[...] é extremamente difícil definir os “Estudos Culturais” com qualquer grau de exatidão. Não é possível fazer demarcações e dizer que esta ou aquela seja sua esfera de atuação. Tampouco é possível indicar uma teoria ou metodologia unificada que seja característica deles ou para eles. Um verdadeiro amontoado de ideias, métodos e temáticas da crítica literária, da sociologia, da história, dos estudos da mídia, etc. são reunidos sob o rótulo conveniente de estudos culturais.

Por isso, a pesquisa em EC possibilita ao/à pesquisador/a criar o seu próprio caminho metodológico, buscando analisar as práticas culturais, educativas e de significados.

Corazza (2007, p. 120) reforça:

Os estudos Culturais descrevem a(s) metodologia(s) plurais de trabalho com as quais vêm operando, em que não há referência a nenhuma base disciplinar estável, desde que se aproveitam quaisquer campos discursivos que forem necessários para produzir o conhecimento exigido por um projeto particular de investigação.

É necessário ressaltar que o argumento dos EC de inexistência de métodos únicos de pesquisa não é sinônimo de que o método não é necessário (COSTA, 2007a). O rigor científico deve ser estabelecido pelo pesquisador ou pesquisadora, ao pensar e criar caminhos metodológicos que se adéquem às suas novas bases epistemológicas. Nesta direção, o campo dos EC dá abertura para a construção de caminhos metodológicos que consigam articular (com maior estreiteza) as subjetividades, as diferentes manifestações culturais, resignificando as formas de encarar o objeto de estudo.

Esta escolha do método encontra uma gama de possibilidades na pesquisa qualitativa. Segundo Denzin e Lincoln (2006, p. 17),

[...] a pesquisa qualitativa envolve o estudo do uso e a coleta de uma variedade de materiais empíricos – estudo de caso; experiência pessoal; introspecção; história de vida; entrevista; artefatos; textos e produções culturais; textos observacionais, históricos, interativos e visuais – que descrevem momentos e significados rotineiros e problemáticos na vida dos indivíduos.

É nesse sentido que a presente pesquisa é desenvolvida. Ao buscar o uso e a coleta de uma variedade de materiais empíricos e questionar os padrões de cultura tradicionais, ela pode se inserir na abordagem qualitativa e ser situada no campo dos EC.

A construção deste trabalho dissertativo foi, portanto, um momento de reflexão pedagógica, cultural, histórica e de aprendizagem com os sujeitos da pesquisa, com as pessoas do campo de pesquisa e com as diversas leituras realizadas para fundamentar este estudo, construindo também o estado da arte e os caminhos metodológicos.

Além da riqueza no momento de imersão empírica, houve também a de análise dos dados, com suporte na análise de conteúdo. Segundo Chizzotti (2011, p. 115), o objetivo da análise de conteúdo é compreender os textos, seus “sentidos e significados, patentes ou ocultos, que podem ser apreendidos por um leitor que interpreta a mensagem contida nele [...]”. Deste modo, este tipo de análise busca descrever e também interpretar conjuntos de textos através de procedimentos sistemáticos, com o objetivo de compreender o conteúdo desses textos.

Nesta direção, a análise de conteúdo foi realizada, especificamente, com os dados da pesquisa coletados nas entrevistas e nas observações sistemáticas em sala de aula.

Embora tenha procurado realizar essa análise, tentando observar os dados da forma mais fidedigna possível, considero que a pesquisa no contexto pós-estruturalista não permite aos pesquisadores e pesquisadoras assumirem uma postura neutra, porque “a neutralidade da pesquisa é uma quimera. Não existe produção de saber fora dos jogos de poder” (COSTA, 2007b, p. 151).

Nesta vertente, a minha trajetória de vida, experiências profissionais e formações acadêmicas recaíram sobre a pesquisa, tendo em vista que venho construindo reflexões com base em teorias que fundamentam a análise do objeto de estudo.

Desde o início, não busquei encontrar verdades absolutas e generalistas, mas, considerando que os achados da pesquisa são parciais e provisórios, conforme afirma Costa

(2007b, p. 150): “o que podemos ter são hipóteses provisórias e parciais que nos dão segurança temporária”, contribuir para uma reflexão consistente sobre o tema.

1.1 Etapas, procedimentos e técnicas de pesquisa: o modelo constituído porque um caminho é necessário

Apresento, nessa seção, o caminho metodológico percorrido nesta pesquisa: revisão da literatura, processos éticos, sujeitos/as da pesquisa, campo de pesquisa, técnicas de pesquisa e organização e análise dos dados.

1.1.1 Revisão da Literatura

A etapa exploratória foi de fundamental importância para a realização desta pesquisa, considerando que este é um momento de leituras, indagações e reflexões. As leituras realizadas me fizeram reavaliar as minhas práticas pedagógicas, enquanto professora do Atendimento Educacional Especializado – AEE, identificando onde era preciso melhorar; e refletir sobre a experiência docente no curso de graduação em Pedagogia, no qual atuei com estudantes surdos.

Além da minha trajetória acadêmica, que me direcionou ao objeto deste estudo, as leituras de livros, situando as pessoas surdas no campo dos Estudos Culturais da Educação e também dos Estudos Surdos, motivaram-me ainda mais a querer pesquisar sobre as questões que envolvem essas pessoas. Entre essas leituras, tiveram relevância o livro “Cultura, poder e educação: um debate sobre Estudos Culturais em Educação”, organizado por Rosa Maria Hessel Silveira (2011) e, “O outro da Educação”, da autora e minha orientadora, professora Ana Dorziat (2009).

Dando continuidade, em busca de mais trabalhos que abordassem a temática das pessoas surdas, realizei pesquisas em *sites* de revistas, artigos, dissertações e teses eletrônicas por meio de palavras-chave (estudantes surdos / estudantes surdos e ensino superior / professores/as que ensinam surdos / processo educacional do/a estudante surdo/a). Em seguida, selecionei artigos encontrados no *Scientific Electronic Library Online* – SCIELO, como também dissertações e teses, no banco de dados de dissertações e teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, que se referiam de alguma forma aos estudantes surdos e seus professores/as. Após a seleção dos materiais, foram realizadas as leituras e os fichamentos para melhor organização do estudo teórico.

Sobre esta etapa, Stake (2011, p. 119) destaca que:

Com o efetivo desenvolvimento de uma revisão da literatura, o pesquisador vai e vem, pensa sobre o problema, faz anotações sobre o que os outros pesquisadores fizeram, refinando a questão de pesquisa durante o estudo e enxergando novas relações com a literatura. É algo que vai e vem iterativo.

Neste contexto, no momento inicial e no decorrer da pesquisa, encontrei trabalhos relacionados à temática da educação de surdos no ensino superior, de autores como: Cruz (2007); Ansay (2009); Bisol et al. (2010); Daroque (2011); Silva (2016b); Kumada (2017).

Estas pesquisas apontaram para a importância da valorização da cultura e identidade surdas no processo educacional, como também a emergência da comunicação com os alunos surdos no ambiente acadêmico, através da Libras.

Cruz (2007), ao desenvolver o estudo sobre “Consolidação de uma trajetória escolar: o olhar do surdo universitário sobre o ensino superior”, teve como objetivo conhecer as experiências dos estudantes surdos e as suas condições no nível superior de ensino em três cidades da região norte de São Paulo. Sete estudantes surdos participaram dessa pesquisa, os quais foram submetidos a dez entrevistas presenciais, gravadas e transcritas, e onze a distância, por meio de *e-mail* e *messenger*. Os achados da pesquisa revelaram que as condições dos estudantes surdos no ensino superior são de dificuldades, abandono, rejeição e impedimentos. Deste modo, eles passam a ser responsáveis por sua própria aprendizagem, tendo que se dedicar aos trabalhos extraclasse para a recuperação de notas. Apesar das dificuldades, são produtivos e interessados em avançar nos estudos. Um dos agravantes é o fato de a universidade ser organizada para ouvintes.

Ansay (2009), por sua vez, realizou o estudo sobre “A trajetória escolar de alunos surdos e a sua relação com a inclusão no ensino superior”, tendo como objetivo investigar a trajetória educacional de estudantes surdos que estavam nas universidades localizadas na cidade de Curitiba. A metodologia utilizada foi de natureza qualitativa, usando como técnica de pesquisa a entrevista semiestruturada, gravada em vídeo, e, como participantes, nove estudantes surdos. Os resultados mostraram que é uma tarefa difícil a permanência das pessoas surdas no ensino superior e são muitos os desafios enfrentados por eles, como: o preconceito, o despreparo profissional de professores e professoras, a falta de práticas pedagógicas que envolvam esses estudantes e a falta ou inadequação de material pedagógico específico.

Para tanto, diante do contexto ilustrado por essa pesquisa, fica evidente que o grande desafio da universidade é alterar a cultura acadêmica, de modo a olhar a pessoa surda, enquanto sujeito que fala outra língua, que vive numa outra perspectiva, que não tem acesso

às informações auditivas e que precisa de um processo educacional reestruturado, no sentido de atender as suas necessidades.

Destaco também a pesquisa realizada por Bisol et al. (2010), que desenvolveram o projeto intitulado “Estudantes surdos no ensino superior: reflexões sobre a inclusão”, com o objetivo de compreender a vivência universitária de estudantes surdos matriculados nos cursos de graduação (os/as autores/as não especificaram quais foram os cursos). Seus sujeitos frequentaram escolas especiais, se identificavam com a Libras e com a cultura surda e dispunham de intérprete. Os resultados apontaram o desafio que é os estudantes surdos estudarem num espaço universitário voltado para a comunidade ouvinte.

Essa pesquisa mostrou que a Libras, o contato com o surdo e a valorização da cultura surda acabam sendo esquecidas. Sobre os desafios enfrentados pelos estudantes surdos: “o primeiro deles diz respeito à identidade surda: estar em um ambiente onde a surdez e a comunicação visual não são a regra exige muito desses jovens” (BISOL et al., 2010, p. 169). Neste contexto, o ensino superior é complexo para as pessoas surdas, pois exige a existência de uma política linguística para marcar o lugar desses sinalizadores no ambiente acadêmico.

No entanto, não se pode considerar o ensino superior por si só. Ações direcionadas para suprir as carências nos cursos de graduação são necessárias, mas é importante se refletir também sobre a preparação linguística – língua de sinais em suas diferentes dimensões e língua portuguesa, envolvendo leitura e escrita –, ao longo da Educação Básica. Nesse processo, que deve ter início desde o começo da escolarização, a relação entre a língua de sinais e a língua portuguesa deve ser sedimentada.

Isso é o que mostra o estudo de Daroque (2011), intitulado “Alunos surdos no ensino superior: uma discussão necessária”. Com o interesse em discutir as condições que são oferecidas para os estudantes surdos que frequentam o ensino superior, analisou os dizeres dos estudantes surdos e de seus professores sobre os obstáculos e possibilidades que a pessoa surda encontra no dia a dia da sala de aula. Os resultados revelaram que os obstáculos enfrentados pelos estudantes surdos são referentes à leitura e à escrita, pelo fato de a escolarização anterior não ter sido eficaz, prejudicando assim a ampliação dos conhecimentos neste nível de estudo. Os estudantes surdos afirmaram que alguns professores demonstram preconceitos e não têm informações sobre a surdez. Os professores, por sua vez, destacam que a dificuldade encontrada é a língua, pois a prática bilíngue ainda é inexistente e não reconhecida no campo da pesquisa.

A pesquisa de Silva P. (2016) sobre “A inclusão do estudante surdo no ensino superior: das percepções de estudantes surdos e seus professores às práticas de aula” teve como objetivo compreender o processo de inclusão dos estudantes surdos, no ensino superior, através das percepções destes estudantes e das percepções e das práticas dos seus/suas professores/as, no curso de graduação em Pedagogia de uma instituição de ensino superior privada, localizada no interior de Pernambuco.

Os achados da pesquisa revelaram que a inclusão dos estudantes surdos no ensino superior ocorre, principalmente, por meio da atuação do intérprete, através de um dos/as professores/as que conhece a Libras e a utiliza, e também através de algumas estratégias utilizadas pelos professores/as que favorecem a aprendizagem dos/as estudantes surdos/as.

Em contrapartida, existem dificuldades a serem superadas, como a falta de comunicação entre professores/as e estudantes surdos/as, a pouca utilização de estratégias que favoreçam a aprendizagem dos estudantes surdos e da cultura surda e a escassa formação de professores/as na área de Libras.

Kumada (2017), ao desenvolver sua tese sobre “O acesso do surdo a cursos superiores de formação de professores de Libras em instituições federais”, com objetivo de analisar o acesso de pessoas surdas a tais cursos, mostrou que o número de vagas ofertadas para a formação de professores de Libras em contexto nacional é escasso. As IES investigadas apresentam dificuldades em possibilitar o acesso nos processos de seleção para as pessoas surdas. No decorrer do estudo, foi percebida também a presença da “concepção patológica do surdo ainda muito arraigada nas exigências e nos textos dos editais e provas analisados, e uma visão essencializada das competências linguísticas do sujeito surdo e da noção de identidade” (KUMADA, 2017, p. 9).

Os estudos aqui apresentados revelaram que os estudantes surdos enfrentam inúmeras dificuldades na universidade. Essas dificuldades são referentes ao acesso nos processos seletivos, à permanência, ao processo de ensino e aprendizagem, ao desenvolvimento da língua portuguesa e à evasão, devido ao não reconhecimento da cultura surda e da língua de sinais.

1.1.2 Os Processos éticos

No momento em que estava realizando a revisão da literatura e ainda cursando as disciplinas no Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE, referentes à linha de

pesquisa Estudos Culturais da Educação – ECE, de posse do documento da aprovação do projeto pelo mesmo programa, realizei algumas visitas, ligações e envio de *e-mails* a uma instituição de ensino, médio, técnico e superior e outra de ensino superior, a fim de conhecê-las e manter os primeiros contatos, visando a realização da pesquisa.

Quando da visita a instituição de ensino médio, técnico, tecnológico e superior no dia 27 de setembro de 2016, a funcionária responsável pelo núcleo de inclusão afirmou que havia estudantes surdos no ensino superior, mas que seria necessário o envio de um *e-mail* para a coordenadora, solicitando esta informação. Feito isso, a resposta foi dada em oito dias, após eu ter realizado uma ligação pedindo uma resposta por *e-mail*. Na mensagem recebida constava que havia três estudantes surdos do sexo masculino: um no curso de Automação Industrial; um em Design de Interiores e um no curso de Química. Com esses dados em mãos, realizei outra visita a esta instituição para conversar sobre a pesquisa com a equipe do núcleo de inclusão, que aceitou a realização da pesquisa e pediu para eu seguir os trâmites legais.

No dia 30 de setembro de 2016, quando realizei visita à IES, a funcionária informou-me que havia estudantes surdos no curso de Licenciatura em Pedagogia e na Pós-Graduação em Libras. Foi solicitado que eu enviasse um *e-mail* para a coordenadora da instituição. Devido às dificuldades relacionadas ao contato à distância, resolvi desenvolver a pesquisa na instituição de ensino médio, técnico, tecnológico e superior que já havia aceitado participar da mesma.

Depois da definição do campo da pesquisa, foi realizada a revisão do projeto, a construção dos instrumentos de pesquisa (Plano de Observação Sistemática e Roteiros de entrevistas). Construí também o Termo de Consentimento Livre Esclarecido – TCLE e o Termo de Anuência do campo de pesquisa. Realizei a visita à instituição escolhida para a assinatura do Termo de anuência. De posse deste termo, juntei-o aos outros documentos e o projeto foi submetido ao Comitê de Ética da UFPB no dia 25 de novembro de 2016. O resultado final de aprovação do projeto ocorreu no dia 13 de fevereiro de 2017, após serem feitas as correções de algumas informações e documentos solicitados.

Com a Certidão da aprovação da pesquisa em mãos, dirigi-me ao campo de pesquisa para conversar com os responsáveis e tentar dar início à pesquisa. Porém, fui informada e orientada a abrir um processo e protocolar na instituição (campo da pesquisa), informando o início da pesquisa para ter acesso aos dados dos participantes, no caso os estudantes surdos e professores/as. Fui informada que essa abertura de processo era uma regra da instituição, para todas as pesquisas que eram ali desenvolvidas. Foi pedido também, por escrito, todo o

esclarecimento sobre a pesquisa, cópia do termo de anuência (que já estava assinado) e certidão de aprovação do Comitê de Ética da UFPB. Feita a abertura deste processo, a permissão foi imediata e passei a ter acesso e contato com os sujeitos da pesquisa, através da coordenadora do núcleo de inclusão, a qual me chamou para uma reunião, para dar algumas orientações.

Meu primeiro contato com os estudantes surdos foi através do *WhatsApp*. Apresentei-me e expliquei o contexto da pesquisa aos três estudantes. Todos aceitaram me encontrar, para que eu pudesse explicar melhor a pesquisa e também fazer a leitura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE. Nos encontros, marcados em dias e locais diferentes, foram feitas as leituras do TCLE e todos confirmaram a participação.

Quanto aos/as professores/as da instituição (campo da pesquisa), tentei localizá-los/as através da coordenação de cada curso e dos estudantes surdos, da seguinte forma: os estudantes surdos fizeram a indicação dos/as professores/as, tendo como critério a identificação com seus/suas professores/as, o apreço pela aula desses professores/as e por considerar que contribuiriam com a pesquisa. Sendo assim, foram indicados um professor do curso de Automação Industrial, duas professoras, que lecionavam juntas, do curso de Design de Interiores, e uma professora do curso de Química.

Definidos esses sujeitos, procurei as coordenações dos cursos de Automação Industrial, Design de Interiores e Química, e, através dos coordenadores/as e secretários/as, consegui o horário de cada professor/a. Eles/as aceitaram participar da pesquisa, concordando com minha entrada nas salas de aula para realizar observações, como também concordaram em participar das entrevistas.

Mantive em sigilo as identidades dos sujeitos da pesquisa, tanto dos nomes, quanto das demais informações pessoais que viessem a revelar suas identidades, como também o nome da instituição (campo da pesquisa). Para tanto, utilizei nomes fictícios, para todos os sujeitos, sendo os dos surdos iniciados pela letra S e os/as das/os professores/as, iniciados pela letra P.

1.1.3 Os/as sujeitos/as da pesquisa: conhecendo os estudantes surdos e seus/suas professores/as

Ao passo que ia realizando as visitas à instituição e tendo contato com os sujeitos da pesquisa, por meio do *WhatsApp* e pessoalmente, fui conversando e conhecendo um pouco de

cada um/a. A seguir, apresento alguns dados dos estudantes surdos e de seus/suas professores/as.

1.1.3.1 Os estudantes surdos

Os três estudantes surdos, do sexo masculino e filhos de pais ouvintes, estudavam nos cursos de Automação Industrial, Design de Interiores e Química, de uma instituição de ensino médio, técnico, tecnológico e superior pública. Denominei-os de Sales, Sérgio e Suélio.

Sales era estudante do curso de graduação em Automação Industrial e seu professor, sujeito desta pesquisa, era Pietro. Ele tinha 24 anos de idade, nasceu surdo, sua família não sabia Libras e não tinha nenhum parente surdo. Sales aprendeu a língua de sinais com um amigo surdo durante a adolescência, ao frequentar a FUNAD, sendo hoje bastante fluente. Ele gostava de ir ao shopping, viajar, conversar com os amigos, andar de bicicleta, sair com a namorada e jogar.

Sérgio era estudante do curso de graduação em Design de Interiores e suas professoras, sujeitos da pesquisa, eram Pâmella e Pérsia. Ele tinha 27 anos de idade e aprendeu Libras aos 13 anos. Ficou surdo em decorrência da rubéola. Sérgio era oralizado, utilizando-a (a oralidade) principalmente no ambiente familiar, porque, embora sua família soubesse Libras, utilizava mais a oralidade para se comunicar com Sérgio. Ele tinha um primo que também era surdo. Sérgio afirmou gostar de estudar, trabalhar, viajar e andar de bicicleta.

Suélio era estudante do curso de graduação em Química e sua professora, sujeito da pesquisa, era Patrícia. Ele tinha 22 anos e aprendeu Libras aos 7 anos de idade. Nasceu surdo por causa de uma medicação errada tomada pela mãe, durante a gravidez. A família de Suélio - mãe, avó, cunhado, primos, tias e tio - sabiam Libras. Não tinha nenhum parente surdo. Ele gostava de estudar, ler, assistir vídeo, estar com os amigos, viajar e dançar.

1.1.3.2 Os/as professores/as

Foram pesquisados quatro professores/as, sendo um do sexo masculino e três do sexo feminino, que lecionavam nos cursos de Automação Industrial, Design de Interiores e Química da instituição de ensino médio, técnico, tecnológico e superior. Utilizei nomes fictícios para me referir a cada um/a. Assim, os/as chamei de Pietro, Pâmella, Pérsia e Patrícia.

Pietro era professor de Sales, Pâmella e Pérsia eram professoras de Sérgio (elas lecionavam o componente curricular juntas) e Patrícia era professora de Suélio.

Pietro era um homem de 59 anos de idade, possuía Licenciatura em Matemática, Especialização em Ensino de Matemática e Mestrado e Doutorado em Educação. Lecionava há vinte e sete anos, sendo oito anos no ensino superior, no curso de Automação Industrial. O referido professor já trabalhou em instituições municipais e estaduais, deu aulas em cursinhos pré-vestibulares, publicou um livro na área de Matemática e participou de vários congressos e conferências também na área de Matemática com publicações de trabalhos.

Pâmella tinha 31 anos de idade, possuía Graduação e Mestrado em Arquitetura, estava terminando uma pós-graduação em Design e Espaços Efêmeros. Atuava no magistério superior há cinco anos e lecionava apenas no curso de Design de Interiores, em três disciplinas que eram: Materiais (disciplina do terceiro período), Projetos Comerciais (disciplina do quarto período) e Metodologia Científica (disciplina do quinto período). Além das atividades de ensino como professora, Pâmella também era coordenadora sistêmica³ da Pós-Graduação da instituição.

Pérsia tinha 50 anos de idade e possuía Graduação em Arquitetura e Urbanismo, Especialização em Gestão de Qualidade e Produtividade, Mestrado em Engenharia Urbana e Doutorado em Engenharia Civil. Atuava no magistério há vinte anos, tendo iniciado nos cursos técnicos. No ensino superior, atuava há dezesseis anos. Pérsia fez parte da equipe que planejou o curso superior de Design de Interiores, curso no qual atuava. As disciplinas trabalhadas por ela eram: Cor e Projetos de Interiores Comerciais, tendo também atuado nas disciplinas de Plástica, Desenho Perspectivo e Projetos de Interiores Residenciais.

Patrícia tinha 42 anos de idade, possuía Graduação em Química Industrial (Licenciatura e Bacharelado), Mestrado e Doutorado também em Química. Atuava no magistério superior há dez anos, tempo em que está trabalhando na instituição, no curso de licenciatura em Química, atuando nas disciplinas de Química Experimental I e Seminário de Educação.

1.1.4 O campo de pesquisa

Descrevo alguns aspectos do campo da pesquisa, sua estrutura, as propostas, os cursos

³ Esse tipo de coordenação consiste em subsidiar as ações da pós-graduação, contribuindo para o planejamento e apoio aos professores/as e estudantes.

oferecidos, em especial os três cursos em que os estudantes surdos, participantes desta pesquisa, frequentavam: Automação Industrial, Design de Interiores e Química.

1.1.4.1 A Instituição de Ensino Médio, Técnico, tecnológico e Superior

O campo da pesquisa foi uma instituição de ensino médio, técnico, tecnológico e superior pública, localizada na cidade de João Pessoa-PB. A referida instituição oferecia quatorze cursos superiores, como também oito cursos técnicos integrados ao ensino médio, seis cursos técnicos subsequentes ao ensino médio, duas pós-graduações *lato sensu* e uma *stricto sensu*. A instituição oferecia também cursos de formação continuada e de extensão. O horário de funcionamento se dava nos três turnos: manhã, tarde e noite.

A instituição dispunha de uma estrutura ampla, oferecendo à comunidade acadêmica diversos ambientes e serviços: biblioteca, auditórios, parque poliesportivo com piscina, ginásios, campo de futebol, sala de musculação, restaurante, gabinete médico-odontológico, laboratórios equipados, salas de aulas, salas para professores/as, sala de recursos multifuncionais, onde era realizado o atendimento educacional especializado, setor de protocolo, pátio e estacionamento.

Os locais de funcionamentos dos cursos eram divididos por setores. Cada curso tinha uma sala de coordenação e secretaria. Existia também um setor responsável pela educação inclusiva, que dispunha de uma coordenadora, psicopedagoga, pedagoga, psicóloga, intérpretes de Libras, braillistas, cuidadores/as e professores/as especialistas. Este setor dava suporte aos estudantes com deficiência e professores/as destes estudantes.

1.1.4.2 Os cursos frequentados pelos estudantes surdos

Os estudantes surdos, participantes desta pesquisa, frequentavam os cursos de Automação Industrial, Design de Interiores e Química.

O curso de Automação Industrial, frequentado por Sales, era oferecido à comunidade acadêmica no turno da manhã. O tempo de duração era de seis semestres. O curso dispunha de salas com ar condicionado e equipamentos, como computadores, telas de projeção e projetores, biblioteca virtual e laboratório.

A proposta do curso era formar profissionais que atuassem em serviços de modernização de técnicas de produção realizadas no setor industrial, trabalhando no planejamento, instalação e supervisão de sistemas de integração e automação.

O curso de Design de Interiores, frequentado por Sérgio, funcionava também no turno da manhã. O tempo de duração era de seis semestres. O curso dispunha de salas com ar condicionado e equipamentos, como computadores, telas de projeção, projetores e laboratórios com computadores de mesa para o trabalho com projetos.

A proposta deste curso era formar profissionais que atuassem na elaboração de projetos de interiores residenciais, comerciais e institucionais, detalhando projetos, levando em consideração os elementos que compõem os ambientes interiores: mobiliários, forros e revestimentos.

A proposta do curso também era possibilitar aos futuros profissionais ações de análise de espaços interiores, considerando os aspectos estéticos, funcionais, tecnológicos, ambientais, culturais, ergonômicos e históricos, de acordo com as normas técnicas vigentes.

O curso de Química, frequentado por Suélio, tinha seu funcionamento no turno da tarde. O tempo de duração era de sete semestres. O curso também dispunha de salas com ar condicionado e equipamentos, como computadores, telas de projeção, projetores e laboratórios.

A proposta deste curso era formar professores/as para atuarem no componente curricular de Química na educação básica, possibilitando-lhes habilidades para o planejamento, organização e desenvolvimento de atividades e materiais referentes à Educação Química. O licenciado em Química, além de desenvolver trabalhos na sala de aula, pode contribuir também na elaboração e análise de materiais didáticos.

1.1.5 As Técnicas de coleta e análise de dados

Por ser um campo de estudo híbrido, os Estudos Culturais também permitem a relação com autores que trabalham numa vertente estruturalista, considerando que a técnica por si só não possui a uma vertente específica. Ela é apropriada tendo em vista a natureza da pesquisa. Pensando assim, utilizei para fundamentar as técnicas de coletas de dados alguns autores como Marconi e Lakatos (2013, p. 111), que consideram as técnicas “um conjunto de preceitos ou processos de que se serve uma ciência; são também, a habilidade para usar esses

preceitos ou normas, na obtenção de seus propósitos. Correspondem, portanto, à parte prática de coleta de dados”.

Neste contexto, as técnicas de pesquisa e de análise de dados são indispensáveis para a realização de qualquer investigação, pelo fato de que é por meio destas que os dados da pesquisa são obtidos. Nesta perspectiva, é importante lembrar que instrumentos como, por exemplo, o plano de observação sistemática, o diário de campo, bem como o roteiro das entrevistas precisam ser bem elaborados, de forma coerente com os objetivos que se pretende alcançar, para favorecer a obtenção dos dados com clareza.

Para tanto, tendo por base o tempo disponível, fiz uma imersão no campo da pesquisa, realizando as observações e, na medida em que os sujeitos tinham também disponibilidade, fui realizando também as entrevistas, sem me preocupar com uma ordem estabelecida entre as entrevistas e as observações.

1.1.5.1 A observação sistemática em sala de aula

A observação das práticas pedagógicas dos/as professores/as com estudantes surdos em sala de aula foram embasadas em Richardson (2015, p. 261), para quem a observação sistemática “sugere uma estrutura determinada onde serão anotados os fatos ocorridos e a sua frequência”. Neste contexto, a observação sistemática proporciona ao pesquisador a obtenção, em tempo real, de elementos do campo da pesquisa, sobretudo das interações que ocorrem entre as pessoas.

Desse modo, as observações foram o meio mais adequado para atingir meu objetivo de problematizar as práticas pedagógicas desenvolvidas nos cursos de graduação em Automação Industrial, Design de Interiores e Química da instituição de ensino médio, técnico, tecnológico e superior, junto aos estudantes surdos.

Segundo Laville e Dionne (2007, p. 177), a observação sistemática propõe ao pesquisador:

Conhecer bem o contexto em que vai operar e conhecer também os aspectos que deverão chamar sua atenção no comportamento das pessoas. Pode, portanto, preparar um plano bem determinado de observação: adaptado às circunstâncias e ao objeto de estudo. Esse instrumento vai permitir-lhe fazer uma ordenação de dados antecipada dentre o fluxo de informações e selecionar as que são pertinentes.

Desenvolvi a observação sistemática durante o período de um mês, quando permaneci em pontos diferentes das salas de aula, a fim de perceber o máximo de ações pedagógicas

através de diferentes ângulos, que favorecessem também o registro. Sobre o registro das observações, Peretz (2000, p. 115-116) afirma que:

Registrando continuamente as suas observações, o inquiridor orienta também a sua percepção ulterior da situação e constrói gradualmente um modo de recolha e de interpretação da situação. Dois princípios simples devem guiar o observador redator: o conteúdo dos seus apontamentos implicará bem depressa escolhas intelectuais que orientem a sua pesquisa; durante todo o tempo em que observe, impor-se-lhe-á um incessante vaivém entre as notas já escritas e o que perceberá em cada regresso ao terreno.

Neste contexto, além de estar em pontos diferentes das salas, busquei não interromper os/as professores/as e não fazer comentários. As observações foram realizadas de acordo com o plano de observação (apêndice), composto por seis categorias que orientaram as observações dos comportamentos e fatos, os quais foram anotados no diário de campo.

No quadro a seguir, apresento os dias em que foram realizadas as observações das práticas pedagógicas de cada professor/a.

QUADRO 1 – OBSERVAÇÕES EM SALA DE AULA

PROFESSORES/AS	DATA	QUANTIDADE DE AULAS
Pietro	11/05/2017 25/05/2017 09/06/2017	7 AULAS
Pâmella e Pérsia	13/05/2017 30/05/2017 13/06/2017	9 AULAS
Patrícia	01/06/2017 02/06/2017	5 AULAS

No próximo quadro, descrevo os horários, turnos e o tempo de duração de cada observação no âmbito da instituição (campo de pesquisa).

QUADRO 2 – HORÁRIOS, TURNOS E DURAÇÃO DAS OBSERVAÇÕES

PROFESSORES/AS	TURNO	DIA/HORÁRIO	QUANTIDADE DE HORAS
Pietro	Manhã	Duas quintas-feiras – 7h às 8h40min Uma sexta-feira – 7h às 9h30min	5 horas e 50 min
Pâmella e Pérsia	Manhã	Duas terças-feiras - 7h às 9h30min Um sábado - 8h às 10h30min	7 horas e 30 min

Patrícia	Tarde	Uma quinta-feira - 13h às 15h30min Uma sexta-feira - 15h50min às 17h30min	4 horas e 10min
----------	-------	--	-----------------

1.1.5.2 As entrevistas com os Estudantes Surdos e Professores/as

A entrevista é uma técnica de pesquisa que possibilita um diálogo com a finalidade de coletar dados para a pesquisa, proporcionando um campo de significados. De acordo com Minayo (2009, p. 64):

A entrevista, tomada no sentido amplo de comunicação verbal, e no sentido restrito de coleta de informações sobre determinado tema científico, é a estratégia mais usada no processo de trabalho de campo. Entrevista é acima de tudo uma conversa a dois, ou entre vários interlocutores, realizada por iniciativa do entrevistador. Ela tem o objetivo de construir informações pertinentes para um objeto de pesquisa, e abordagem pelo entrevistador, de temas igualmente pertinentes com vistas a este objetivo.

A utilização da entrevista possibilita o aprofundamento de questões pertinentes ao objeto de estudo, permitindo também conhecer e/ou realizar uma aproximação dos sujeitos da pesquisa. A entrevista nos possibilita um campo de significados, permitindo conhecer os discursos dos/as entrevistados/as, abrindo também um espaço para o/a pesquisador/a.

Silveira (2007, p. 137-138) apresenta a entrevista como uma arena de significados, considerando esta:

Um jogo interlocutivo em que um/a entrevistador/a “quer saber algo”, propondo ao/à entrevistado/ a uma espécie de exercício de lacunas a serem preenchidas... Para esse preenchimento, os/as entrevistados/as saberão ou tentarão se reinventar como personagens, mas não personagens sem autor, e sim, personagens cujo autor coletivo sejam as experiências culturais, cotidianas, os discursos que os atravessaram e ressoam em suas vozes. Para completar essa “arena de significados”, ainda se abre espaço para mais um personagem: o pesquisador, o analista, que, fazendo falar de novo tais discursos, os relerá e os reconstruirá, a eles trazendo outros sentidos.

As entrevistas realizadas com os estudantes surdos e professores/as possibilitaram o aprofundamento de questões referentes ao processo educacional dos estudantes surdos. Deste modo, estudantes surdos e professores/as puderam partilhar suas experiências, angústias e alegrias. Pude também compreender e perceber alguns aspectos que, até então, não tinham sido esclarecidos ou percebidos, como: formação acadêmica, experiências profissionais,

trajetória acadêmica, aprendizagem da Libras e questões subjetivas referentes ao processo educacional dos surdos e ouvintes. Estes serão desenvolvidos posteriormente nas análises.

As entrevistas com os estudantes surdos ocorreram em Libras e foram gravadas em vídeos. Para isso, contei com o auxílio de duas profissionais intérpretes de Libras. Os surdos ficaram ansiosos para fazer logo as entrevistas, sendo bastante solícitos. Essa ansiedade pode ter se dado pelo fato de eles terem muito para falar, compartilhar, e nem sempre terem essa oportunidade. Neste contexto, dar a voz a esses estudantes é uma forma de eles serem protagonistas e vetores de transformação de uma realidade vivida no ensino superior.

As entrevistas dos/as professores/as foram realizadas utilizando-se o gravador de voz, nos horários e locais marcados por eles/as.

O roteiro das entrevistas foi preparado de acordo com cada grupo de sujeitos: discentes e docentes. O roteiro de entrevista dos discentes foi composto por vinte questões abertas e o dos/das docentes por dezesseis (apêndice). As primeiras questões buscaram trazer narrativas sobre a trajetória pessoal, acadêmica e profissional e as demais obter dados sobre o processo educacional dos estudantes surdos. Tendo por base o roteiro da entrevista, foram também realizadas mais perguntas para aprofundar a questão, com base no que ia sendo colocado por eles/as e também para estabelecer um ambiente mais dialógico.

No quadro a seguir, apresento os detalhes das entrevistas dos estudantes surdos, contendo os dias das entrevistas e as horas de duração.

QUADRO 3 – DATA E DURAÇÃO DAS ENTREVISTAS COM OS ESTUDANTES SURDOS

SURDOS/AS	CURSO	DIA	QUANTIDADE DE HORAS
Sales	Automação Industrial	16/03/2017	31 minutos
		07/12/2017	19 minutos
Sérgio	Design de Interiores	22/03/2017	36 minutos
		12/12/2017	21 minutos
Suélio	Química	17/03/2017	32 minutos
		14/12/2017	16 minutos

As entrevistas com Sérgio e Suélio aconteceram no campo de pesquisa. As de Sérgio foram: uma numa sala de reuniões vazia e outra na sala do núcleo de inclusão. As entrevistas de Suélio foram: uma na sala de aula e outra através do *whatsApp*, pois, da segunda vez, ele não pôde conceder a entrevista pessoalmente. Apenas as entrevistas com Sales aconteceram na UFPB, uma na sala de aula do PPGE e outra numa área arborizada, próxima ao curso de música, por escolha dele.

No quadro a seguir, apresento os dados das entrevistas com os/as professores/as dos estudantes surdos.

QUADRO 4 – DATA E DURAÇÃO DAS ENTREVISTAS COM OS/AS PROFESSORES/AS

PROFESSORES/AS	CURSO	DIA	QUANTIDADE DE HORAS
Pietro	Automação Industrial	17/05/2017 25/05/2017 21/12/2017	19 minutos 22 minutos 15 minutos
Pâmella e Pérsia*	Design de Interiores	25/05/2017 21/12/2017	1h e 22 minutos 32 minutos
Patrícia	Química	12/07/2017 14/12/2017	31 minutos 12 minutos

*As professoras Pâmella e Pérsia foram entrevistadas juntas.

As entrevistas com Pietro aconteceram na sala de aula, após a aula. Ele necessitou conceder a primeira etapa da entrevista em dois momentos distintos, devido ao curto tempo livre entre uma aula e outra.

Já as de Pâmella e Pérsia, que lecionavam o componente curricular do curso de Design de Interiores juntas, foram: uma em seus ambientes, em uma tarde marcada especificamente para a realização da entrevista, e outra no âmbito da sala de aula, antes do início da aula. As entrevistas de Patrícia ocorreram, uma na sala dos/as professores/as, após a aula, e outra, no ambiente da coordenação do curso de Química.

1.1.6 A organização e a análise dos dados

Depois da realização das observações sistemáticas e entrevistas com os estudantes surdos e professores/as, iniciei os procedimentos para a organização e análise dos dados. Gonçalves (2005, p. 122) apresenta que “nesta fase da pesquisa, após a coleta e a obtenção dos resultados, o pesquisador inicia a análise, a crítica e a interpretação do que foi encontrado, de forma a demonstrar a tese defendida”.

Para analisar os dados, utilizei a análise de conteúdo, que, segundo Bardin (2011, p. 122), “é um conjunto de técnicas de análises das comunicações, sendo marcado por uma grande disparidade de formas e adaptável a um campo de aplicação muito vasto: as comunicações”. Deste modo, a análise de conteúdo tem a finalidade de descrever e interpretar os textos para compreender o conteúdo dos mesmos.

Este tipo de análise não representou apenas um momento isolado da pesquisa, mas a possibilidade de uma abertura para a escolha de outras técnicas e instrumentos de pesquisa, além dos que originaram o dado propriamente.

Para organizar e analisar os dados, realizei os seguintes procedimentos:

- 1 - Organização do material: transcrevi para o computador todas as anotações realizadas durante as observações das aulas dos/as professores/as, observando a norma culta da língua portuguesa. Em seguida, realizei a tradução das entrevistas dos estudantes surdos para a língua portuguesa, juntamente com uma das intérpretes. As traduções e transcrições duraram três semanas, por se tratar de uma língua com outros parâmetros, que requeria cuidado para que a tradução representasse fielmente a fala dos estudantes surdos. Durante a entrevista, consegui compreender um pouco das falas dos estudantes surdos, mas me senti mais confiante com a colaboração de dois intérpretes de Libras. Esse trabalho coletivo e a visão de equipe tornaram a tradução mais segura, proporcionando fidedignidade ao registro.
- 2- Categorizações: a partir das entrevistas e observações planejadas e realizadas, foram pensadas algumas categorias que nortearam este estudo. Estas categorias são apresentadas e trabalhadas nos títulos e subtítulos presentes no capítulo 2. É necessário ressaltar que alguns conteúdos secundários que geraram dados importantes e fundamentais para esta pesquisa foram também considerados.
- 3 – Análises empírico-teóricas: nesta etapa da pesquisa, busquei unir de forma articulada os dados empíricos com o referencial teórico dos Estudos Culturais e Estudos Surdos, como também com os pertencentes ao campo de estudo da Educação, principalmente os que estão próximos da perspectiva do currículo pós-estruturalista. Busquei focar sempre nos objetivos desta pesquisa, na tentativa de compreender aspectos objetivos e subjetivos presentes nos dados obtidos. Fiz a identificação das narrativas dos/as professores/as e estudantes surdos, procurei problematizar as práticas pedagógicas dos/as professores/as e também relacionar as narrativas proferidas durante as entrevistas e as situações pedagógicas expostas pelos/as professores/as e estudantes surdos durante as observações em sala de aula, com a finalidade de obter um melhor resultado e desenvolver a análise do objeto de estudo de modo articulado.

2 ANÁLISES EMPÍRICO-TEÓRICAS: O PROCESSO EDUCACIONAL DOS ESTUDANTES SURDOS

“A pesquisa científica caracteriza-se pelo esforço sistemático de - usando critérios claros, explícitos e estruturados, com a teoria, método e linguagem adequada – explicar ou compreender os dados encontrados... A pesquisa pressupõe teorias ou visões de mundo que, em diferentes domínios do conhecimento, moldam a atividade investigativa e auxiliam a pesquisa” (CHIZZOTTI, 2011, p. 20).

Neste capítulo, faço as análises empírico-teóricas, articulando os dados obtidos nas entrevistas dos estudantes surdos e professoras/es e nas observações em sala de aula com a teoria, à luz dos Estudos Culturais e dos Estudos Surdos.

Os Estudos Culturais constituem-se de múltiplas possibilidades analíticas. Nesta direção, Costa (2011, p. 112) apresenta que: “as lentes dos EC parecem que vêm possibilitando entender de forma diferente, mais ampla, mais complexa e plurifacetada a própria educação, os sujeitos que ela envolve, as fronteiras”. É nessa perspectiva que busco analisar os dados, tentando realizar estas análises de forma a considerar as múltiplas possibilidades de análise que os EC possibilitam.

Nesta perspectiva, os Estudos Surdos lutam contra a compreensão da surdez como uma deficiência, ou seja, do surdo como sendo uma pessoa sofredora e doente. As pessoas surdas constituem grupos que são organizados culturalmente e lutam contra a definição da surdez como uma experiência de falta. É também nesta perspectiva que busco analisar os dados obtidos, tentando a aproximação com os Estudos Surdos, que estão ancorados nos Estudos Culturais.

Skliar (1998, p. 5) apresenta que,

Os Estudos Surdos se constituem enquanto um programa de pesquisa em educação, onde as identidades, as línguas, os projetos educacionais, a história, a arte, as comunidades e as culturas surdas são focalizadas e entendidas a partir da diferença, a partir de seu reconhecimento político.

Para tanto, os ES focam as comunidades surdas trazendo suas histórias, os aspectos culturais, identitários e linguísticos constituídos a partir da diferença e da política.

Deste modo, construo este capítulo sobre o processo educacional vivido pelos estudantes surdos, a partir de oito categorias principais: dados dos/das entrevistados/as; processos comunicativos entre estudantes surdos e seus/suas professores/as; participação em

sala de aula; estratégias utilizadas pelos professores/as; experiências dos estudantes surdos e dos seus professores/as no contexto educacional; relação e comunicação com as intérpretes de Libras; processo educacional do estudante surdo no ensino superior e as expectativas de melhorias no processo educacional do estudante surdo.

Assim, busco analisar as narrativas dos estudantes surdos e dos professores/as, bem como as práticas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula no tocante ao processo educacional dos estudantes surdos, ressaltando as convergências e divergências encontradas.

Retomando os objetivos específicos da pesquisa, busco identificar, nas narrativas dos estudantes surdos, os dados dos entrevistados, os processos comunicativos, a participação em sala de aula e as experiências dos estudantes surdos no contexto educacional.

Nas narrativas dos/as professoras/es, procuro identificar também os dados dos/das entrevistados/as; as estratégias utilizadas pelos professores/as; as experiências no contexto universitário e as expectativas de melhorias no processo educacional do estudante surdo nos cursos de graduação em Automação Industrial, Design de Interiores e Química, da instituição de ensino médio, técnico, tecnológico e superior.

Com relação às práticas pedagógicas desenvolvidas junto aos estudantes surdos nos referidos cursos de graduação, procurei problematizá-las e relacioná-las às narrativas dos estudantes surdos e professores/as.

A seguir, desenvolvo algumas análises com base nas narrativas dos estudantes surdos e professores/as entrevistados/as, como também nas observações realizadas em sala de aula, buscando o diálogo com a teoria.

2.1 Dados dos/das entrevistados/as

As pessoas surdas são caracterizadas, historicamente, por diversos discursos, predominantemente ouvintes (considerando apenas a condição surdo e ouvinte). A abordagem da sua história, contada pelos ouvintes, apresenta vários heróis ouvintes como grandes contribuidores da educação de surdos, a exemplo de L'Épée, Gallaudet, Sicard, Bonet e outros mais, enquanto que os surdos que lutaram por suas causas, como Berthier, Clerc, Huet, não são mencionados. Isto é reforçado por Strobel (2016, p. 114), quando afirma que “os registros da história oficial citam atos heroicos de sujeitos ouvintes negando movimento ao povo

surdo⁴. Em muitas outras ocorrências importantes, os sujeitos surdos foram representados sempre acompanhando, pacatamente, o ouvinte”. Com isso, as lutas e os atos realizados durante a história pelos próprios surdos ficam à margem.

Para evidenciar a luta surda, durante a história, a História Cultural vem apresentando a presença do povo surdo, considerando as identidades surdas, a cultura, a língua de sinais, de modo a aproximar as comunidades surdas. Strobel (2016, p. 112-113) evidencia que:

[...] antes a história cultural dos povos surdos não era reconhecida, os sujeitos surdos eram vistos como deficientes, anormais, doentes ou marginais. Somente depois do reconhecimento da língua de sinais, das identidades surdas e na percepção da construção de subjetividades, motivada pelos Estudos Culturais, é que começaram a ganhar força as consciências político-culturais, em determinados momentos, quando a luta por posições de poder ou pela imposição de ideias revela o manifesto político-cultural dos povos surdos.

Considerando que a construção da história cultural dos surdos foi de valor inestimável para o reconhecimento das pessoas surdas como grupo e como possuidoras de identidades surdas, questionei os estudantes surdos, participantes desta pesquisa, como se reconhecem e se veem como pessoas e como estudantes do ensino superior. Seus depoimentos estão contidos no quadro a seguir:

QUADRO 5 - ENTREVISTAS COM ESTUDANTES SURDOS/2017

Dados dos entrevistados/Estudantes Surdos		
Estudantes Surdos	Curso	Narrativas
Sales	Automação Industrial	Eu me chamo Sales. Nasci surdo. Oralizo um pouco. Sou estudante do curso de Automação Industrial. Gosto de passear, da namorada, ir ao shopping, viajar, conversar com os amigos, andar de bicicleta, jogar.
Sérgio	Design de Interiores	Eu sou um aluno surdo. A causa da minha surdez foi à rubéola, foi devido a um problema de saúde da minha mãe, sou oralizado. A oralização, converso mais na família, dentro de casa. Eu gosto de estudar, trabalhar, viver. Quero me formar, desenvolver, progredir nos estudos e, futuramente, fazer um mestrado. Gosto também de pedalar e viajar. Eu sou um aluno aqui da instituição, muitos, infelizmente, acham que por eu ser surdo não sou capaz de entender as coisas, de progredir. No sentido educacional pela imagem que eu represento, que eu passo para as pessoas, elas acham que eu não sou capaz de concluir, mas isto é desde a história. As pessoas sempre acharam que os surdos não eram capazes, mas que isso tem que parar. Achar que, por uma pessoa ser surda, ela não consegue, não podemos tachar uma pessoa por ela ser

⁴ Refere-se ao grupo de surdos que têm suas especificidades, histórias e tradições em comum e constroem suas concepções de mundo por meio da visão. Estes grupos não habitam no mesmo local, mas são interligados por um código de formação visual independentemente do nível linguístico (STROBEL, 2016).

		surda, não consegue progredir igual ao ouvinte. Todos nós somos iguais, independente da deficiência que tenhamos.
Suélio	Química	Eu nasci surdo por causa de uma medicação errada tomada pela minha mãe, durante a gravidez. Tenho 22 anos, sou estudante do curso superior de Química. Antes eu estudava ensino médio, fiz o primeiro, segundo e o terceiro anos. Eu gosto muito do curso de química, antes eu estudava ensino médio. Formei-me e fiquei pensando qual curso escolheria do ensino superior. Pensei em engenharia mecânica, mas o que eu gosto mesmo e tenho afinidade é Química.

Primeiramente, é necessário pensarmos que essas pessoas são filhas de pais ouvintes, os quais produziram impactos nas suas identidades. Para analisar esse contexto, urge considerar que “a criança surda que nasce em um meio ouvinte enfrenta, desde o nascimento, uma rede de construções identificatórias, prefiguradas pelas expectativas de seus pais [...]” (SILVA; PEREIRA; ZANOLI, 2007, p. 279).

Nessa situação, a cultura ouvinte esteve presente, num primeiro momento, na vida dessas pessoas surdas, onde circulava basicamente a língua portuguesa de modalidade oral, acompanhada por gestos. Isso, inevitavelmente, provocou impacto em suas experiências visuais-gestuais, aspecto fundamental para a aprendizagem da língua de sinais.

Mesmo fazendo parte desse contexto, os três estudantes surdos, ao reconhecerem a si mesmos, se afirmaram como surdos, o seu contato com a Libras e se reconheceram como estudantes surdos do ensino superior. Isto revela que a sua diferença surda é um fator marcante como pessoa e como estudante. Quanto às origens, todos nasceram surdos por diferentes episódios ocasionados na gravidez de suas mães, porém, possuem marcas em comum: eram surdos, oralizados, homens, eram usuários da Libras com idade superior à primeira infância e inferior à adolescência e eram estudantes da mesma instituição.

Suas histórias possibilitaram caminhos diferentes que, em alguns momentos, encontraram-se. Sales e Sérgio revelaram gostar de realizar atividades de lazer, como passear, viajar, ir ao shopping, namorar, entre outras, enquanto Sérgio e Suélio afirmaram o gosto pelos estudos e o desejo de progredir. Assim, são os surdos, como todas as pessoas, que são constituídas de identidades que se entrelaçam e se distanciam.

Perlin (2001) apresenta as identidades surdas como: identidades políticas, presentes nos surdos que fazem parte da comunidade surda, aceitam-se como surdos e fazem sempre uso da Libras; identidades híbridas dizem respeito aos surdos que nasceram ouvintes e algum episódio os deixaram surdos; identidades flutuantes aludem aos surdos que não têm contato com a comunidade surda e seguem a representação da identidade ouvinte; identidades de transição estão presentes nos surdos que vivem o momento de transição entre uma identidade

e outra/as, em razão de serem mantidas junto à cultura ouvinte; e identidade incompleta, que está presente nos surdos que vivem com base na cultura ouvinte e tentam socializar os outros surdos de acordo com esta cultura.

Nas narrativas apresentadas, a identidade surda política pareceu predominar sobre as demais identidades surdas. Sobre esta questão, Perlin (2001, p. 3) coloca que: “para a construção destas identidades impera sempre a identidade cultural, ou seja, a identidade surda como ponto de partida para identificar as outras identidades surdas”.

É preciso considerar que, no mundo pós-moderno, as identidades culturais são provisórias, mutáveis e complexas. Segundo Hall (2011, p. 13), esse processo de identificação

[...] produz o sujeito pós-moderno, conceptualizado como não tendo uma identidade fixa, essencial ou permanente. A identidade torna-se uma “celebração móvel”: formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam. É definida historicamente, e não biologicamente. O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um “eu” coerente.

Como a identidade é construída por meio da relação com o outro em diferentes contextos, estamos sempre assumindo posturas e ideias por meio dos diferentes discursos. Assim, “a pessoa é um mosaico intrincado de diferentes potenciais de poder em relações sociais diferentes” (CAMERON, et al., 1991 apud LOPES, 2001, p. 310).

Referindo-se à identidade surda, seria um equívoco pensar que ela “se manifestasse a partir de traços universais que os [os Surdos] traduzissem completamente (“os surdos são assim”). Os surdos e a comunidade surda são plurais, como o é todo agrupamento humano. Toda identidade é dinâmica e é transformada continuamente” (SÁ, 2010, p. 126).

Nesta perspectiva, as identidades surdas de Sales, Sérgio e Suélio são construídas em meio a cada trajetória de vida, à aprendizagem da Libras, à família, aos amigos, à construção das relações com seus pares para reconhecimento do que são, o que não são ou estão sendo e às oportunidades de estudos. Esta informação corrobora a apresentação de Sá (2010, p. 124), que:

[...] a(s) identidade(s) surda(s) de surdos não se constrói (oem) no vazio, forma(m)-se no encontro com os pares e a partir do confronto com novos ambientes discursivos. No encontro com os outros, os Surdos começam a narrar-se de forma diferente daquela através da qual são narrados pelos que não são surdos. Começam a desenvolver identidades surdas, fundamentadas na diferença.

As identidades surdas estão em permanentes construções, sendo plurais e transformadas, pois cada surdo tem a sua trajetória de vida e as experiências vividas em diferentes contextos.

De acordo com Dorziat, Lima e Araújo (2007, p. 17), as pessoas surdas são aquelas que “desenvolveram ao longo de suas vidas estratégias visuais-gestuais de apreensão e de expressão de mundo, constituindo o que se passou a denominar de cultura surda”. Deste modo, Sales, Sérgio e Suélio, ao se identificarem como surdos, evidenciaram também suas experiências visuais-gestuais presentes em sua cultura.

Neste sentido, Sérgio ressaltou que outra pessoa o julgou inferior por ele ser surdo, como não sendo capaz de progredir e prosseguir nos estudos pela imagem que ele representa, e faz menção à história de surdos contada pelos ouvintes, anteriormente apresentada aqui.

Neste relato, ficou evidente a consciência do estudante sobre a hegemonia da cultura ouvinte, predominante durante a história e ainda presente nos dias de hoje, inferiorizando as pessoas surdas, confirmando o que apresentam Santana e Bergamo (2005, p. 566):

Os surdos sempre foram, historicamente, estigmatizados, considerados de menor valor social. Afinal, faltava-lhes a característica eminentemente humana: a linguagem (oral, bem entendido) e suas virtudes cognitivas. Sendo destituídos dessas “virtudes”, os surdos eram “humanamente inferiores”.

Durante a história, as pessoas surdas foram impedidas de assumirem suas identidades surdas, sendo silenciadas por um profundo processo de exclusão, de práticas sociais de abandono ou de uma educação que utilizava de forma exaustiva, tensa e sofridora o oralismo.

Sérgio, ao mesmo tempo em que traz esse traço presente na história dos surdos contada pelos ouvintes, afirma que essas ideias e práticas precisam parar. Esse dado revela que ele é um surdo que tem consciência da necessidade da valorização de sua cultura.

Segundo Silva (2010, p. 134), a cultura é:

[...] um campo de produção de significados no qual os diferentes grupos sociais, situados em posições diferenciais de poder, lutam pela imposição de seus significados à sociedade mais ampla. A cultura é, nessa concepção, um campo contestado de significação[...]. A cultura é um campo onde se define não só a forma que o mundo deve ter, mas também a forma como as pessoas e os grupos devem ser. A cultura é um jogo de poder.

A cultura é o modo de vida das pessoas, a dinâmica da organização dos grupos e suas vivências, os quais geram conflitos. A cultura surda, por sua vez, compreende o modo como

as pessoas surdas compreendem o mundo, como elas se organizam em seus grupos, associações e comunidade surda, na luta por seus direitos. Deste modo, Strobel (2016, p. 29) apresenta a Cultura Surda como sendo:

[...] o jeito de o sujeito surdo entender o mundo e de modificá-lo a fim de torná-lo acessível e habitável, ajustando-o com as suas percepções visuais, que contribuem para a definição das identidades surdas e das “almas” das comunidades surdas. Isto significa que abrange a língua, as ideias, as crenças, os costumes e os hábitos do povo surdo.

A Cultura Surda é característica do grupo de surdos, não abrangendo apenas a surdez biológica, mas os modos de vida, valores, artefatos culturais, experiências e comportamentos. É algo que penetra, que é profundo na vida dos surdos.

Penso que os/as professores/as precisariam compreender as questões que envolvem a cultura surda, para melhor pensarem e executarem os planejamentos de aulas para os estudantes surdos.

Entendendo que o corpo docente tem papel fundamental na educação de surdos, é necessário pensarmos também nos docentes. Neste processo de construção de identidade docente, “tem papel fundamental o significado social que os professores atribuem a si mesmos e à educação escolar” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2014, p. 77-78).

Baseada nisso, construí o quadro a seguir com os significados que os/as professores/as atribuíram a si mesmos, com base em suas próprias percepções e experiências.

QUADRO 6 - ENTREVISTAS COM PROFESSORAS E PROFESSOR/2017

Dados das/os entrevistadas/os /Professoras e professor		
Professoras/es	Curso	Narrativas
Pietro	Automação Industrial	Sou graduado em Matemática. Atuo há 27 anos, no ensino. Já dei aula em cursinhos, na prefeitura, estado. Fiz o Mestrado e o Doutorado. Eu sou um professor que tenho aquela consciência, vamos dizer assim, que o professor é um mediador, um cara que ele vai facilitar a aprendizagem do aluno. Então, são os dois ali estudando juntos.
Pâmella	Design de Interiores	Meu nome é Pâmella. Eu tenho 31 anos. Sou arquiteta. A minha formação é em Arquitetura e o Mestrado também foi na área de Arquitetura. Eu estou na instituição como docente há cinco anos, desde 2012, já no curso de Design de Interiores. Então, o curso de Design de Interiores é o único curso no qual eu atuo aqui na instituição. Aqui, eu ensino três disciplinas. No momento eu ensino a disciplina de materiais, que é uma disciplina do terceiro período do curso de Design. Depois eu ensino projetos comerciais, que é uma disciplina do quarto período e por último metodologia

		científica, que é uma disciplina no último período, no quinto ou sexto período, dependendo. No quinto, normalmente no quinto período. Eu, além disso, aqui, na instituição tenho a função de ser coordenadora sistêmica da pós-graduação do campus, certo? A minha profissão é uma coisa que eu gosto muito, da área de Design, da área de Arquitetura e de ensinar também. Então, em horários vagos, às vezes, eu estudo um pouco mais (risos). Estou terminando uma pós-graduação na área de Design e espaços efêmeros. Gosto muito de visitar ambientes novos e espaços onde a gente possa observar, realmente, a aplicação das técnicas de Design, de viajar, de estar com a minha família, de sair para passar um tempo com meu esposo, com a família, com os amigos. Filmes, gosto muito de filmes também.
Pérsia	Design de Interiores	Eu sou Pérsia. Eu tenho 50 anos e estou em sala de aula há vinte anos. Iniciei nos cursos de edificações, cursos técnicos. Quando surgiu a ideia de montar o currículo do curso superior de Design de Interiores fiz parte desta equipe que trabalhou, que planejou o curso. Então, desde 2001, quando iniciou o curso na instituição (nome da instituição antiga), hoje (nome da instituição atual), que eu leciono apenas no curso de Design de Interiores. Já lecionei a disciplina de Plástica, Desenho Perspectivo, Projeto de Interiores Residenciais e hoje eu tenho as disciplinas de Cor, do primeiro período, a disciplina de Projeto de Interiores Comerciais. Amo Arquitetura, amo! Gosto demais de Arquitetura. Minha outra paixão na área, vamos dizer assim, profissional, é também Artes visuais. Gosto muito de Artes Visuais! Atualmente, realmente, não me dediquei muito, nos últimos anos. Eu não tenho me dedicado muito. Mas, é algo que eu gostaria de trabalhar, meio como hobby até, ocupar o restante do tempo, mas não dá para fazer muita coisa, além dos tempos livres (risos), são poucos. Professor, não tem muito tempo livre não! No tempo livre é a família, passear, viajar.
Patrícia	Química	Dou aula no Curso de Licenciatura em Química daqui da instituição. Minha formação é em Química Industrial. Também fiz Licenciatura em Química e Bacharelado, Mestrado em Química e Doutorado na área de Química. Leciono no curso superior há aproximadamente dez anos, é o tempo que eu estou aqui na instituição.

As narrativas dos professores/as enfatizaram suas formações: graduações e pós-graduações, bem como suas experiências docentes nos cursos. Evidenciaram também algumas preferências no âmbito da vida social e particular, sendo todos esses elementos fundamentais para a construção das identidades docentes, que se dão:

[...] com base no confronto entre as teorias e as práticas, na análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, na construção de novas teorias. Constrói-se, também pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano, com base em seus valores, em seu modo de situar-se no mundo, em sua história de vida, em suas representações, em seus

saberes, em suas angústias e anseios, no sentido que tem em sua vida o ser professor (PIMENTA; ANASTASIOU 2014, p. 77).

Neste contexto, as histórias de vida, as formações e experiências docentes, o diálogo com as teorias e o exercício da prática pedagógica diz muito do/a professor/a.

Os/as professores/as, participantes da pesquisa, possuem formações diferentes: Pietro era formado em Matemática, Pâmella e Pérsia eram graduadas em Arquitetura e Patrícia em Química. Os/as quatro professores/as possuíam formação em pós-graduação, sendo Pietro, Pérsia e Patrícia em nível de Doutorado e Pâmella em nível de Mestrado. Pensando na formação inicial e continuada como elementos fundamentais da identidade docente, pode-se dizer que:

[...] a presença de uma identidade própria para a docência aponta a responsabilidade do professor para a sua função social, emergindo daí a autonomia e o comprometimento com aquilo que faz. Porém, é importante salientar que o professor adquire estes quesitos por meio da formação escolar, formação inicial, experiências diversas, processos de formação continuada, influências sociais, entre outros. De fato, este processo é permanente e está fortemente atrelado à cultura e às demandas que se apresentam em qualquer sociedade (IZA et al., 2014, p. 276).

Sendo assim, a construção da identidade docente é um processo contínuo e permanente, sendo construída no decorrer de todo o processo educacional.

Neste contexto, o tempo de experiência docente dos/as professores/as pesquisados/as varia: Pietro atuava há vinte anos, sendo sete na educação, em trabalho pela prefeitura, estado, cursinhos preparatórios para vestibulares e ensino superior; Pâmella possuía cinco anos de docência no ensino superior, mais precisamente no curso de Design de Interiores; Pérsia tinha vinte anos de docência, sendo uma das que ajudou a fundar o curso superior em Design de Interiores; Patrícia lecionava há dez anos no ensino superior, sendo essa a única experiência relatada pela mesma. Assim, as experiências docentes trazem para a vida profissional conhecimentos que vão sendo consolidados no cotidiano e de forma contínua.

Considerando esses caminhos percorridos pelo professor e professoras, entende-se por que a experiência docente é um elemento importante para a identidade docente, bem como para os saberes docentes, pois “é no cotidiano que os saberes são consolidados, e, os saberes experienciais surgem como núcleo vital do saber docente” (TOZETTO, 2011, p. 17).

No cotidiano da sala de aula, é fundamental que os/as professores/as sejam mediadores do conhecimento para seus estudantes. Diante disso, Pietro compreende que o professor precisa ser um mediador da aprendizagem, que é necessário existir uma troca de experiências

entre o professor e o estudante. Este resultado corrobora o que afirmam Pimenta e Anastasiou (2014, p. 109): “a docência universitária é profissão que tem por natureza constituir um processo mediador entre sujeitos essencialmente diferentes, professor e alunos, no confronto e na conquista do conhecimento”.

Pâmella e Pérsia afirmaram gostar da profissão e de sua formação, se identificando com o que fazem. Estes resultados corroboram o que afirma Rego (2014, p. 19): “é importante que os professores construam e mantenham representações e expectativas positivas sobre a sua profissão e sobre as suas próprias capacidades de proporcionar boas relações pedagógicas”.

Esses dados permitiram refletir que os/as quatro professores/as reconhecem suas identidades docentes, ao falar de suas experiências em sala de aula e suas formações. É importante ressaltar que esta construção da identidade docente se dá até mesmo antes da formação inicial, quando ainda no ensino fundamental, observamos as práticas dos nossos professores/as para conosco e vamos nos construindo, identificando-nos, realizando escolhas enquanto pessoa e enquanto profissional. Para Iza et al. (2014, p. 277), “a constituição do ser professor, isto é, de sua identidade, perpassa diversas questões que vão desde a sua socialização primária, seguindo para a escola, formação inicial em cursos de licenciatura, até tornar-se professor de fato, ficando em formação permanente”. Pensando na construção das identidades discentes e docentes, em como os estudantes surdos, o professor e as professoras se afirmavam enquanto tais, apresento a situação vivenciada na aula da professora Patrícia, no curso de Química.

QUADRO 7 - OBSERVAÇÃO DE AULA/2017

Situação 1: Atuação Docente e discente
Estudante Surdo: Suélio / Professora: Patrícia
Patrícia iniciou a aula com o conteúdo: “Nomenclatura dos compostos inorgânicos, nomes e fórmulas dos ácidos”. Ela foi à lousa, escreveu as terminações dos ácidos. A intérprete fez a interpretação da aula para Suélio, que acompanhou, olhou para a escrita da lousa. Patrícia perguntou a Suélio qual foi o ácido resultante da questão. Ele respondeu: - Ácido clorídrico. Ela reforçou e perguntou se Suélio compreendeu. Ele disse que sim. Patrícia continuou a explicação com mais um exemplo. A turma acompanhou e interagiu, fez perguntas e a professora respondeu, reforçou e explicou. Suélio perguntou qual era o assunto? A intérprete fez a interpretação para a professora e ela respondeu: - nomenclatura dos compostos inorgânicos, nomes e fórmulas dos ácidos. Patrícia continuou a aula, explicou os ácidos ânion e nitrito. Suélio percebeu a resposta da questão, se antecipou e a professora o parabenizou. Suélio se comunicou com a colega que estava ao lado (amiga dele/sabe sinais). Eles se comunicaram em Libras. Um estudante ouvinte fez uma pergunta à professora. Ela foi à lousa e explicou. A intérprete continuou a fazer a interpretação. Suélio acompanhou e interagiu com a intérprete sobre o assunto. Patrícia estava na lousa, realizando a explicação. Suélio olhava para a lousa e para a intérprete. Patrícia prosseguiu a aula com a nomenclatura de compostos inorgânicos.

Explicou as nomenclaturas e disse: - Suélio e os demais, se tiverem dúvidas perguntem! Continuou a explicação. Suélio olhou para a lousa e para a intérprete, conversou com ela. Patrícia perguntou se Suélio entendeu. Ele disse que sim. A professora continuou a aula com a nomenclatura de compostos inorgânicos, nomes e fórmulas de compostos moleculares inorgânicos binários, realizando as explicações. Suélio olhou para a intérprete, conversou com ela, acompanhou a aula. Patrícia chamou a atenção da conversa paralela entre os estudantes, pegou a tabela periódica para explicar o exemplo junto a Suélio. Ele olhou para a tabela, intérprete e tela.

A situação anterior evidenciou as relações sociais no âmbito da sala de aula entre Patrícia, Suélio, a intérprete e os/as estudantes ouvintes. É por meio dessas relações que as identidades se constroem, conforme afirmam Iza et al. (2014, p. 275): “a identidade é entendida aqui como um processo de construção social de um sujeito historicamente situado”. Assim, Patrícia através da relação com os/as estudantes, com os/as outros/as professores/as, com a intérprete, com suas experiências de vida, formação para a profissão docente e com o contexto universitário constrói a sua identidade docente.

Nesse contexto, Marcelo (2009, p. 110) ressalta que é preciso compreender o conceito de identidade docente como:

[...] uma realidade que evolui e se desenvolve, tanto pessoal como coletivamente. [...]. A identidade não é um atributo fixo para uma pessoa, e sim um fenômeno relacional. O desenvolvimento da identidade acontece no terreno do intersubjetivo e se caracteriza como um processo evolutivo, um processo de interpretação de si mesmo como pessoa dentro de um determinado contexto.

Nossa identidade é desenvolvida durante toda a nossa trajetória de vida, estando todas as nossas experiências e formações, enquanto pessoa e profissional docente, implicadas na construção da nossa identidade docente. Concordo com Nóvoa, ao afirmar que ser professor é:

[...] compreender os sentidos da instituição escolar, integrar-se numa profissão, aprender com os colegas mais experientes. É na escola e no diálogo com os outros professores que se aprende a profissão. O registro das práticas, a reflexão sobre o trabalho e o exercício da avaliação são elementos centrais para o aperfeiçoamento e a inovação. São estas rotinas que fazem avançar a profissão (NÓVOA, 2009, p.207).

Reconhecer-se como professor/a implica dialogar com os colegas de profissão, compreender o sentido da educação e da profissão docente, ter o embasamento teórico-metodológico das práticas de sala de aula, relacionadas à reflexão constante dessas práticas.

Diante disso, é necessário pensar que o trabalho docente se constitui em olhar os estudantes de modo particular, estando atento/a às suas experiências, a como eles/as podem

aprender, estão aprendendo ou aprenderam. No caso de Patrícia, ela demonstrou ter esse cuidado, esse olhar para as diferenças, conforme afirma Tardif (2003, p. 267): “A aquisição de sensibilidade relativa às diferenças entre os alunos constitui uma das principais características do trabalho docente”.

Na situação didática da aula de Patrícia, é possível ressaltar que Suélio utilizou a língua de sinais para participar da aula e aprender, como também suas experiências visuais para se comunicar, o que reflete a sua identidade surda. Perlin (2013, p. 53) afirma que: “ao focalizar a representação da identidade surda em Estudos Culturais, tenho de me afastar do conceito de corpo danificado para chegar a uma representação da alteridade cultural que simplesmente vai indicar a identidade surda”. Portanto, a identidade surda revela a pessoa surda em sua alteridade cultural, evidenciando suas características visuais e a língua de sinais.

A comunicação de Suélio com uma colega ouvinte que sabe Libras mostrou ser possível uma relação social entre surdo e ouvinte, permeada pelo contexto da Libras, e uma afirmação da identidade surda, conforme indica Sá (2010, p. 128):

[...] o uso da língua de sinais é uma característica identitária da maior importância. Atribui-se importância ao uso da língua de sinais na construção da(s) identidade(s) do surdo pelo valor que a língua tem como instrumento de comunicação, de troca, de reflexão, de crítica, de posicionamento.

Assim, a utilização da língua de sinais é fundamental na construção das identidades das pessoas surdas, pois é por meio dela que é possível diálogo, opiniões, reflexões, enfim a realização de uma comunicação plena.

Nesta direção, seria fundamental o contato de Suélio com os seus pares surdos em sala de aula, para que pudesse ter uma interação em língua de sinais e um compartilhamento de saberes e experiências. Santana e Bérnago (2005, p. 567) afirmam que “em contato com outro surdo que também use a língua de sinais surgem novas possibilidades interativas, de compreensão, de diálogo, de aprendizagem, que não são possíveis apenas por meio da linguagem oral”.

Isso não era possível de acontecer no caso de Suélio, pois ele era o único estudante surdo na turma. Mesmo sendo a cultura ouvinte presente na vida dele, Suélio demonstrou a sua luta pelo direito de ser surdo, por sua identidade surda e pela língua de sinais.

Por fim, podemos dizer, com base nas narrativas e situação apresentadas, que os contextos vivenciados por estudantes surdos e professores/as interferem nas construções de suas identidades. Os surdos eram filhos de pais ouvintes, vivenciando primeiramente o

contexto dos ouvintes e, em seguida, tiveram a oportunidade de conviver com surdos e conhecer a cultura surda. Os/as professores/as, por sua vez, tiveram formações para o exercício de sua profissão, ao longo do caminho, suas identidades docentes se construíram e reconstruíram.

2.2 Processo Comunicativo entre estudantes surdos e seus/suas professores/as

As pessoas surdas, assim como todas as pessoas se desenvolvem num meio social, trocam experiências, adquirem conhecimentos, compartilham momentos e constroem suas relações através dos processos comunicativos. Para a fluência desses processos na vida dos estudantes surdos e professores/as, é necessário haver o compartilhamento linguístico, por meio da língua de sinais. Esta é um artefato cultural das pessoas surdas que as possibilita a participação cidadã, haja vista que é ela que lhes permite uma comunicação plena.

Ao indagar os surdos sobre o processo comunicativo com os seus/suas professores/as, percebi nas narrativas dos mesmos que não havia um compartilhamento linguístico em razão de professores e professoras não compreenderem a língua de sinais.

QUADRO 8 - ENTREVISTAS COM ESTUDANTES SURDOS/2017

Processo Comunicativo		
Estudantes Surdos	Curso	Narrativas
Sales	Automação Industrial	A comunicação com o professor acontece apenas com o intérprete de Libras. Se não tiver intérprete, fica difícil a comunicação. Eu sempre preciso de um intérprete de Libras para me fazer compreender.
Sérgio	Design de Interiores	Bom! A comunicação com os professores é muito complicada. Com dois professores a comunicação era bem melhor. Outros três professores não tinham comunicação. Os dois professores, eles me entendiam, conseguiam adaptar os materiais. A relação era de aprendizado, tanto do professor para mim, quanto de mim para o professor, havia uma interação, conseguia progredir. Acontece, às vezes que o professor com o aluno surdo, dentro da sala de aula, infelizmente acaba focando mais nos alunos ouvintes. Por não conhecerem a língua de sinais, não sabem se comunicar com o aluno surdo. Então, acaba deixando-os um pouco de lado, mas cadê a acessibilidade? Parece que não existe! Não tem aquela motivação para os alunos surdos, eles são um pouco deixados de lado. Enquanto que, com os alunos ouvintes, eles são mais cuidadosos.
Suélio	Química	Fora, a comunicação é meio complicada. Os professores não sabem Libras. Ficam falando e eu fico observando, mas a interação é com o tradutor/intérprete de Libras. Precisa sim da presença do intérprete nas dúvidas, na interpretação da aula.

Os três estudantes surdos revelaram que a comunicação com as/os professoras/es era difícil. Essa dificuldade se dava em razão de as/os professoras/es não conhecerem a Libras, o que é ressaltado por Suélio. Para Dorziat, Araújo e Soares (2015, p. 355), “o desconhecimento da Libras como fator fundamental para o desenvolvimento dos surdos é o primeiro sinal de que a escola não tem desenvolvido trabalho de qualificação dos professores, com foco nas diferenças”.

Sérgio relatou que havia dois professores com os quais conseguia se comunicar melhor, pelo fato de as metodologias contemplarem a aprendizagem do referido estudante. Esses mesmos professores conseguiam adaptar os materiais de forma que Sérgio pudesse compreender os conteúdos e, com isso, a sua aprendizagem ser melhor. Sobre esta questão metodológica e de adaptação de materiais, ressalto que o desenvolvimento de uma pedagogia visual para os estudantes surdos está de acordo com Romário e Dorziat (2016, p. 16), quando dizem que o recurso visual “facilita a aprendizagem de todas as pessoas, desde que faça sentido no contexto linguístico-cultural em que é desenvolvida”. Para tanto, a utilização de imagens de forma contextualizada é um importante instrumento facilitador de aprendizagem dos estudantes surdos.

Dois dos estudantes surdos relataram a importância do intérprete de Libras no suporte à comunicação, e um mencionou que esta comunicação acontecia apenas com este profissional.

Estas narrativas permitem fazer uma relação com o estudo desenvolvido por Lima (2004). Ao questionar os estudantes surdos sobre essa comunicação, os mesmos revelaram que esta acontece por meio do intérprete, o que pode revelar o despreparo no tema dos outros profissionais das escolas públicas em oferecer melhores condições para o acesso aos estudantes surdos. Este despreparo “abrange desde o desconhecimento da língua de sinais por parte dos docentes, funcionários e colegas até a falta de uma estrutura curricular que sirva de suporte ao bom funcionamento do trabalho envolvendo esses alunos” (p. 71). O desconhecimento da Libras não só afeta as interações comunicacionais, mas representa uma negação dos direitos das pessoas surdas.

Witkoski (2009, p. 565) afirma que ainda são legitimadas “práticas oralistas, afetando de forma pejorativa a construção da identidade do ser surdo e seu direito a uma comunicação e formação significativa”. Talvez tenha sido essa realidade pela qual têm passado os estudantes surdos adultos que estão no ensino superior. As dificuldades são acarretadas pela

ausência de processos comunicativos significativos, agravadas por uma trajetória infantil marcada por práticas oralistas.

A ausência de comunicação entre estudantes surdos e professoras/es é apenas mais um indício de invisibilidade da identidade surda. Muitas outras situações ocorrem em decorrência da fragilidade da concepção sobre a condição surda e a negação da língua de sinais como língua de vida.

A presença da cultura ouvinte se impõe, como na narrativa de Sérgio, quando ressalta que, às vezes, o professor na sala de aula evidencia mais os alunos ouvintes por serem maioria. Por conta do desconhecimento da Libras, eram mais cuidadosos com os ouvintes. Esta afirmação permite desenvolver reflexões sobre como se dá a constituição do ser surdo no ambiente ouvinte e como o discurso da deficiência deixa marcas na vida desses estudantes, causando um sentimento de inferioridade, conforme afirma Rezende (2010, p. 30): “durante toda a minha escolarização, estudei em escolas com alunos ouvintes e, por isso, sentia muita falta da identificação com os surdos. Sentia-me inferior a meus colegas ouvintes, assim como um “Patinho Feio” no meio de tantos cisnes”.

A cultura ouvinte, por ser hegemônica, coloca a cultura surda como inferior, gerando, nos próprios surdos, um sentimento de menos valia. Enquanto essas regras de padronização de modos de ser estiverem permeando a sociedade, exigindo identidades fixas e rígidas, haverá sempre a disseminação de práticas colonialistas que reprimem a cultura do Outro, neste caso, a cultura Surda.

Para superar isso, é necessária uma maior valorização da língua de sinais no ambiente escolar, já que é através da comunicação que a cultura surda se revela, fato não percebido nas narrativas dos estudantes surdos pesquisados.

Pensando na importância desta comunicação fluente para o desenvolvimento do processo educacional dos estudantes surdos, apresento a seguir as narrativas dos/as professores/as sobre o processo comunicativo.

QUADRO 9 - ENTREVISTAS COM PROFESSORAS E PROFESSOR/2017

Processo Comunicativo		
Professoras/es	Curso	Narrativas
Pietro	Automação Industrial	Chego aqui, sou muito comunicativo. Já o aluno surdo, hoje ele é meio assim! Ele era mais fechado. Já conversa comigo, “e aí, beleza?” Até eu já perguntei como é que faz. Essa minha preocupação é de ter mais contato com ele, assim, por exemplo, eu o mando ficar em grupo, ele não fica. Eu digo, “mas porque não está em grupo?” E, às vezes, está sozinho. Eu digo: “eu não sei.” Como eu

		vou me comunicar com ele, porque se você não tiver certo afeto com o aluno, ele não vai gostar.
Pâmella	Design de Interiores	Ele é um pouco fechado, assim. Ele, não é, ele é mais na dele. Não é tanto de dizer: “-Não entendi!” Ele nunca disse que não entendeu. Então, a gente não sabe se realmente ele não entendeu, ou se ele entendeu tudo ou se ele somente está colocando que entendeu porque tem vergonha. Alguma coisa que a gente não tem como identificar.
Pérsia	Design de Interiores	Agora com Sérgio acho que é mais tranquilo, que a gente já conhece. Sempre o impacto maior foi realmente quando chega um aluno que você nunca teve essa experiência. Aí você tem que ficar mais alerta. Sérgio, a gente já pergunta, conversa também com a intérprete e também fica muito ligada às vezes se realmente a intérprete está fazendo essa ponte.
Patrícia	Química	Penso que é boa! Não é melhor porque eu não sei Libras. Eu gostaria de aprender Libras, às vezes no dia-a-dia, sem tempo, a gente acaba botando isso como desculpa. Mas, eu gostaria muito de aprender, porque eu percebo que ele em relação a gente... Língua portuguesa é uma língua como se fosse de outro país e ele quando está falando em Libras com a intérprete para mim também é uma língua de outro país. É como se fosse... Eu não entendo nada. Gostaria de entender, gostaria muito de entender, aprender mais e poder me comunicar com ele, diretamente.

As narrativas dos/as professores/as evidenciaram dificuldades na comunicação com os estudantes surdos. Pietro, em sua narrativa, apresenta a dificuldade que é se comunicar com Sales, conseguindo, às vezes, aproximar-se e interagir de forma mínima. Ao mesmo tempo, é perceptível a sua preocupação com esta falta de comunicação com Sales.

Pâmella e Pérsia apresentaram narrativas diferentes sobre a comunicação com Sérgio. Pâmella ressaltou que não consegue compreender Sérgio por ele ser tímido e não expressar se aprendeu o conteúdo ou não. Pérsia, por sua vez, afirmou que a comunicação com Sérgio é mais tranquila e, por já conhecê-lo, consegue compreendê-lo e também conversar com ele por meio de gestos e da intérprete.

Patrícia afirma que a comunicação com Suélio é boa, mas reconhece que seria melhor se ela compreendesse a Libras, assumindo a sua limitação.

Estas dificuldades parecem se fazer presentes pela falta de conhecimento da Libras, tendo em vista que os três estudantes surdos são usuários fluentes da Libras e também pela falta de uma qualificação para o ensino de estudantes surdos.

Estes resultados evidenciaram que a Libras precisa ser considerada no processo educacional desses estudantes, sendo necessário que professores e professoras também conheçam a referida língua, considerando que existe diferença entre a língua falada (ouvintes) e a língua de sinais (surdos). Deste modo, Lima (2004, p. 74), ao tratar sobre a comunicação

com estudantes surdos, evidenciou que: “é preciso que a comunidade ouvinte, na qual o surdo será inserido, tenha conhecimento sobre a primeira língua dos surdos (língua de sinais), das diferenças com a dos ouvintes (língua oral), e sua importância para o desenvolvimento cognitivo e social dos seus usuários”. Portanto, esta diferença entre a língua oral e a de sinais se dá pelo fato de a primeira ser visual-espacial e a segunda oral-auditiva.

Sobre as línguas de sinais, Pereira et al. (2011, p. 5) afirmam que estas “são denominadas línguas da modalidade gestual-visual (ou visual-espacial), uma vez que a informação linguística é recebida pelos olhos e produzida no espaço, pelas mãos, pelo movimento do corpo e pela expressão facial”.

Embora ambas as línguas (português e de sinais) sejam diferentes, elas seguem alguns princípios semelhantes “com relação ao fato de que têm um léxico, isto é, um conjunto de símbolos convencionais, e uma gramática, ou seja, um sistema de regras que rege o uso e a combinação desses símbolos em unidades maiores” (PEREIRA et al., 2011, p. 5).

Foram perceptíveis também as dificuldades encontradas pelos/as professores/as, ao estarem em uma sala com uma turma numerosa, sendo a maioria ouvinte e apenas um surdo, que precisa também de atenção. Isto requer uma compreensão da comunicação em língua de sinais e dos elementos que envolvem a cultura surda, para uma melhor prática pedagógica que também contemple os estudantes surdos. Neste sentido, Santiago e Pereira (2015, p. 56) reforçam que “os conhecimentos acerca das peculiaridades do mundo surdo tornam-se indispensáveis na orientação da prática pedagógica direcionada a essa comunidade”.

Outro fator a destacar é que as professoras de Sérgio tinham diferentes opiniões sobre o processo comunicativo com o referido estudante. A facilidade de Pérsia em compreender o estudante surdo pode ter se dado pelo conhecimento anterior de Sérgio, pelo conhecimento de estratégias de comunicação a utilizar com ele (leitura labial, gestos e por meio do intérprete), pela sua experiência com ele e com outro estudante surdo, que ela teve anteriormente. Tudo isso era uma forma de suprir a falta de conhecimento da Libras. Este resultado remete à pesquisa realizada por Silva F. (2016), que, ao se referir à comunicação dos professores com estudantes surdos no ensino superior, verificou que dois dos professores pesquisados utilizavam gestos, escrita e o intérprete para se comunicar com os mesmos por não compreender a Libras.

Considerando que a comunicação plena com os estudantes surdos é um fator que contribui para o processo educacional destes estudantes, possibilita a compreensão de conteúdos, o bom relacionamento com professores/as e colegas ouvintes e boas práticas

pedagógicas e avaliativas, trago a seguir uma situação referente ao processo comunicativo, envolvendo Sérgio e Pérsia. Neste dia, a professora Pâmella não estava presente.

QUADRO 10 - OBSERVAÇÃO DE AULA/2017

Situação 2: Processo comunicativo
Estudante Surdo: Sérgio / Professora: Pérsia
Pérsia deu início à aula com um trabalho em grupo. Os alunos procuraram seus grupos. Sérgio formou grupo com as colegas ouvintes, as mesmas da aula passada. Pérsia deu orientações para a pesquisa de ambientes para a produção de uma tabela, destacando área mínima, mobiliários, equipamentos e texturas. Sérgio estava trocando ideias com o grupo. A intérprete ajudou na comunicação. Pérsia visitou os grupos, orientando cada um. Chegou ao grupo de Sérgio, orientou e perguntou se havia dúvidas. A intérprete fez a interpretação para Sérgio. A professora perguntou para Sérgio através de gestos se ele entendeu, se estava tudo bem, fazendo um sinal de positivo com o polegar. Sérgio fez um sinal de positivo para a professora. Chegaram à sala mais alguns alunos ouvintes e se integraram aos grupos. O grupo de Sérgio continuou o trabalho de pesquisa, uma colega pesquisava no <i>notebook</i> e Sérgio e a outra colega acompanhavam. Chegou um colega ouvinte, Sérgio o chamou para ver o que ele queria anteriormente pelo <i>WhatsApp</i>. O colega explicou para a intérprete que queria o número do outro intérprete. A intérprete fez a interpretação para Sérgio que afirmou não ter entendido o que ele queria. O colega explicou que já havia conversado e resolveu. Pérsia faz a chamada e chamou o nome de todos os alunos, quando chegou à vez de Sérgio, uma das colegas do grupo respondeu que ele estava presente. Sérgio conversou com a intérprete e disse: - eu não escuto! Continuou conversando com a intérprete por um momento. Pérsia visitou os grupos, vendo como estavam os trabalhos e dando mais dicas. Em seguida, voltou para a sua mesa e utilizou o computador. Os grupos continuaram trabalhando. Sérgio utilizava o celular. Neste momento, chegaram mais alunos na sala de aula. Sérgio acompanhou o seu grupo, conversou com a intérprete que ajudou na comunicação e a esclarecer algumas dúvidas referentes ao conteúdo. Sérgio conversou com o grupo, utilizando Libras e gestos com as colegas. Faz um sinal para a intérprete perguntando se ela ia tomar café. Ela respondeu que sim. Sérgio se comunicou com os colegas através da leitura labial, escrita, gestos e Libras. Com um tempo, Pérsia visitou novamente os grupos. Foi até ao grupo de Sérgio e explicou que era necessário caracterizar a mobília, no caso a cadeira (infantil, adulto, altura, o espaço que ia ocupar). A intérprete realizou a interpretação da fala da professora para Sérgio. Uma aluna chamou a professora, a intérprete continuou a interpretação e conversou com Sérgio, esclarecendo a fala da professora.

A situação acima apresentou um momento da aula em que Pérsia propôs trabalhos em grupo. Ao percorrer a sala e orientar os grupos, ela chegou ao grupo de Sérgio e se certificou de que ele compreendeu o objetivo da atividade. Para tanto, Pérsia se comunicou por meio da intérprete de Libras e também através de gestos, criando assim uma estratégia de comunicação. Admite, assim, “a comunicação como um processo ocorrente em duas vias, sendo necessário um entendimento daquilo que foi dito por ambos os participantes da informação, ou seja, não há comunicação quando o receptor não compreende o que lhe foi revelado” (OLIVEIRA; PÔRTO, 2014, p. 336).

É evidente também o papel que a intérprete desempenhou na comunicação entre Sérgio e sua professora e entre Sérgio e os colegas ouvintes. Esta ação de interpretar explica situações, conteúdos, esclarece questões presentes na sala de aula que poderiam estar obscuras. Nesta perspectiva, Lacerda (2006) afirma que a presença do intérprete de Libras em sala de aula objetiva tornar os conteúdos acadêmicos acessíveis ao estudante surdo, além disso, o desenvolvimento do trabalho escolar do estudante surdo nos critérios: aprendizagem, desenvolvimento do conteúdo acadêmico, linguagem, social etc.

Houve um momento em que Pérsia, ao fazer a chamada, evidenciou o peso da cultura ouvinte sobre a surda, e Sérgio sente essa predominância, pelo fato de a professora ter falado e não ter usado o seu sinal. Esse dado corrobora com o que afirmam Silva e Fagundes (2015, p. 26), quando dizem que a forma de comunicação entre a cultura surda e ouvinte “são diferentes, gerando um embate injusto, pois a maioria ouvinte acaba se sobressaindo na cultura geral”.

O grupo de Sérgio era formado por ouvintes, uma vez que ele era o único surdo em sala de aula. A comunicação no seu grupo era realizada através da intérprete, de gestos, leitura labial, escrita e um pouco da Libras para se comunicar. Essa situação mostrou que, embora teoricamente a comunicação por meio da Libras seja mais eficaz, persistiu a utilização de outras estratégias de comunicação. Parece que é difícil superar a história das pessoas surdas, quando “foram tentadas outras formas de comunicação, como o oralismo e a comunicação total. Elas fracassaram, por não estarem em acordo com os processos linguístico-culturais das pessoas Surdas” [...] (ROMÁRIO; DORZIAT, 2016, p. 62).

Analisando as narrativas dos estudantes surdos, professores/as e a situação observada em sala de aula, é possível fazer uma ponte com o que colocam Streiechen et al. (2017, p. 92). Eles/as dizem: “a inserção de alunos surdos em salas regulares de ensino tem gerado conflitos e angústias aos profissionais envolvidos nesse processo. Isso ocorre porque os professores que trabalham com alunos surdos, em situação de inclusão, enfrentam muitas dificuldades de comunicação”.

2.3 A participação em sala de aula

Os Estudos Surdos reconhecem as pessoas surdas como seres de cultura, ativos e participativos. Deste modo, para que elas possam participar de suas aprendizagens durante as

aulas, é necessário que a sala de aula seja um ambiente que possibilite trocas culturais, e as práticas pedagógicas de professores e professoras oportunizem a interação destes estudantes.

A participação dos estudantes surdos nas aulas e nas atividades propostas pode contribuir para um processo educacional mais eficaz. Neste contexto, Sales, Sérgio e Suélio narraram:

QUADRO 11 - ENTREVISTAS COM ESTUDANTES SURDOS/2017

Participação Discente		
Estudantes Surdos	Curso	Narrativas
Sales	Automação Industrial	Na primeira vez que eu entrei na sala de aula, fiquei olhando. Eu fico prestando atenção mais no intérprete, e também fico olhando para ver se eu tenho alguma dúvida com relação ao conteúdo. Uma vez ou outra, eu pergunto até as minhas dúvidas ficarem esclarecidas. Inclusive os alunos ouvintes, às vezes, nem perguntam.
Sérgio	Design de Interiores	Eu entrego sim! Os materiais, as atividades propostas, mas, às vezes, eu fico um pouco confuso com o que é passado, com o que é pedido. Às vezes, eu tenho um monte de dúvidas sobre o que o professor está ensinando, ele não consegue adaptar o ensino. Acabo muitas vezes não tendo vontade de estudar aquele conteúdo, acabo desinteressado. Quando eu vejo que o professor adapta material, o assunto é mais interessante na aula. Dá-me vontade de prestar atenção, eu gosto mais. Como aconteceu também com alguns professores. Se eu pudesse trocar alguns professores, com certeza eu trocaria, porque eu conseguiria aprender bastante.
Suélio	Química	Ah, eu participo muito. Sempre tiro minhas dúvidas. Eu interajo sim. Fico olhando, quando eu entendo, ótimo! Sempre estou interagindo, questionando até que as minhas dúvidas fiquem todas esclarecidas. Normalmente o professor tem paciência de voltar, repetir e explicar quantas vezes for preciso. É igual ao ouvinte, o professor não explica? É igual com o Surdo.

Os três estudantes surdos afirmaram participar das aulas. Nas narrativas de Sales e Suélio, fica evidente a preocupação dos mesmos em tirar as dúvidas sobre os conteúdos em sala de aula. Segundo Bordenave (2002), a participação necessita ser compreendida enquanto habilidade a ser aprendida e aperfeiçoada através da prática e da reflexão, e o espaço para que essa participação aconteça de forma plena é a escola. Neste sentido, a participação requer a atuação e a ação dos envolvidos no processo de aprendizagem. É preciso haver, durante esta participação, o respeito para com as diferenças.

Sales e Suélio ainda ressaltaram a importância da participação em sala de aula do profissional intérprete de Libras. Essas afirmações se configuraram pelo fato de as/os

professoras/es não terem um entendimento sobre como ensinar os estudantes surdos, além de não conhecerem as peculiaridades linguísticas desses estudantes para poderem interagir de forma plena. Com isso, a interação acontece com o intérprete, que se torna uma referência para os estudantes surdos. Esta ideia é corroborada por Lacerda (2015, p. 269) quando afirma que:

[...] é imprescindível o reconhecimento do profissional intérprete de Libras, que é quem possibilita a comunicação entre surdo e ouvinte, devendo o mesmo ter domínio da Libras e do português, conhecimento das implicações da surdez no desenvolvimento do indivíduo surdo, conhecimento da comunidade surda e convivência com ela.

Sérgio relatou ter dúvidas, durante as aulas, referentes aos conteúdos e atividades que são passadas. A não adaptação dos recursos pedagógicos na aula dificultou o seu processo educacional, o que gerou desinteresse deste estudante pela aula e pela aprendizagem. Sérgio ainda afirmou que, quando o professor adapta os recursos para uma aula mais prazerosa, ele fica interessado em aprender. Sobre esta questão, Ansay (2009, p. 114) ressalta que é um desafio para o estudante surdo estar no ensino superior, devido a dificuldades encontradas como “a falta ou o uso inadequado do material didático pedagógico para este alunado, como por exemplo, filmes legendados, aulas sem material de apoio visual e o uso do *power point* na sala escura”. Nesta direção, a participação dos estudantes surdos poderia acontecer com mais frequência se a/o professora/or utilizasse bem os recursos e metodologias que contemplassem estes estudantes.

Considerando que a participação dos estudantes surdos nas aulas é um elemento considerável para a aprendizagem e processo educacional, perguntei aos/as professores/as como acontece a participação dos estudantes surdos nas aulas. Os/as professores/as narraram:

QUADRO 12 - ENTREVISTAS COM PROFESSORAS E PROFESSOR/2017

Participação Discente		
Professoras/es	Curso	Narrativas
Pietro	Automação Industrial	Eu não estou ainda sentindo como ele está em relação a mim. Eu não tenho essa experiência. Aquilo que eu te falei. Como Sales é o primeiro, eu digo, como é que eu vou conversar com essa pessoa que tem...? Como é que ele vai chegar a mim? “Professor, eu estou em dúvida, vem cá!” O problema é esse que estou tentando realmente ter esse relacionamento. Poderá ser que uma das soluções seja esta, a intérprete, ou eu vou aos pouquinhos com ele mesmo. A gente vai conversando e aprendendo.
		Falando de Sérgio, que aqui no ensino superior foi o único aluno

Pâmella	Design de Interiores	que eu tive. Como eu disse, ele é bem fechado. Então, eu não consigo, assim, saber se ele gosta, se ele não gosta, se ele entende, se não entende, se ele está empolgado, motivado para fazer o trabalho ou não. Então, não existe muita... a gente pergunta e sempre ele diz: - “Está tudo bem, está tudo bem! Entendi! Faz assim!” (sinal de positivo), mas não expressa satisfação, insatisfação, se está entendendo de fato o que a gente fala, ou até se ele está tendo dificuldades, e em que. Se ele está motivado, feliz, satisfeito ou enfim, a gente não tem muita informação nesse sentido. Não sei se é comum, mas eu acho que ele talvez seja fechado.
Pérsia	Design de Interiores	[...] realmente, em relação à expressão de alegria ou de tristeza, de gostar ou não gostar, é sempre muito incerto. Muito assim, quando eu chego, eu o encontro. A gente pergunta alguma coisa, se ele tem dúvida, ele vem com uma pergunta, às vezes, ou quer falar do trabalho, mas nada muito profundo. Às vezes, você acha que é até pra dizer que está ali, então fala alguma coisa. Mas, realmente não dá pra ver essa expressão de gostar, de achar ruim.
Patrícia	Química	Eu acho que ele está entendendo. Atualmente, toda vez, eu sempre me preocupo, depois que eu mostro um assunto, determinado conteúdo, eu sempre pergunto se ele está entendendo, se tem alguma dúvida. Às vezes, volto e mostro novamente aquela imagem, aquela figura, aquele assunto e sempre estou perguntando. Até então, ele pelo menos diz que sempre está entendendo. E quando ele não entende, eu vou e explico de novo, vou até ele entender. Eu acho que sim, está conseguindo levar o curso.

As narrativas dos professores/as demonstraram preocupações com seus estudantes surdos. Eles desejavam saber se estas participações nas aulas estavam ajudando na aprendizagem dos mesmos.

Pietro, Pâmella e Pérsia apresentaram preocupação por não conseguir entender se os seus estudantes estavam de fato compreendendo as propostas dos trabalhos e os conteúdos apresentados.

Essa preocupação poderia ser sanada com as recomendações de Zabala (2014, p. 92), que apresenta alguns critérios e ações que professores e professoras poderiam considerar para oportunizar a participação dos estudantes nas aulas e atividades:

Contar com as contribuições e conhecimentos dos alunos, tanto no início das atividades como durante sua realização; Ajudá-los a encontrar sentido no que estão fazendo para que conheçam o que têm que fazer, sintam que podem fazê-lo e que é interessante fazê-lo; Estabelecer metas ao alcance dos alunos para que possam ser superadas com esforço e a ajuda necessários; Oferecer ajudas adequadas, no processo de construção do aluno, para progressos que experimenta e para enfrentar os obstáculos com os quais se depara; Promover canais de comunicação que regulem os processos de negociação, participação e construção; Potencializar progressivamente a autonomia dos alunos na definição de objetivos [...].

Esses apontamentos podem colaborar com a prática pedagógica de professores e professoras, conduzindo-os/as à reflexão sobre algumas possibilidades de participação dos estudantes. No caso dos professores/as entrevistados, as preocupações com a participação dos estudantes surdos se dão pelo fato de não haver ainda uma organização pedagógica que viabilize o protagonismo do estudante surdo nas diversas atividades.

Patrícia conseguiu sentir que Suélio estava compreendendo o contexto das aulas, os conteúdos e se preocupava com a participação dele. Ela levava imagens para reforçar os conteúdos e tentava perceber ao máximo o andamento de sua aprendizagem. Suélio é um estudante que participava da aula e também realizava perguntas por meio da intérprete, o que facilitou também o processo de participação e aprendizagem. Isso mostra que “a participação como condição para a construção do conhecimento, tem suas bases nas relações pedagógicas e sociais que acontecem no interior da sala de aula” (REGO, 2014, p. 22). Por isso, faz-se importante a boa relação existente entre professora e estudante surdo e entre estudantes surdos e ouvintes para que o processo educacional seja eficaz na vida dos surdos.

Ainda sobre a questão da participação de Suélio na aula da professora Patrícia, segue o quadro:

QUADRO 13 - OBSERVAÇÃO DE AULA/2017

Situação 3: Participação discente em aula
Estudante Surdo: Suélio / Professora Patrícia
Patrícia estava realizando uma aula de revisão e perguntou qual questão a turma desejava corrigir de uma lista de cinquenta questões. Os alunos olhavam o material. A professora explicou que na apostila havia referências. Ela chegou perto de Suélio e explicou sobre as referências. Ele disse que viu. Patrícia prosseguiu com a correção da lista. A intérprete fez a interpretação para Suélio, ele acompanhou a aula, anotou, olhou para a lousa. A professora colocou as medidas na lousa e explicou. Suélio interagiu com a intérprete e acompanhou a aula. A professora olhou para Suélio, chegou junto e disse para ele que o valor já estava arredondado. A intérprete fez a interpretação para ele. Ela continuou e Suélio antecipou a resposta, dizendo que o valor não mudava. Patrícia o parabenizou. Ela continuou a aula, Suélio pegou por um momento o celular. A professora perguntou a Suélio como arredondar? Ele respondeu 1,74 g.m.3. Patrícia o parabenizou e anotou a resposta na lousa. Suélio antecipou a precisão dos valores. A professora voltou para a turma e perguntou sobre a precisão, dizendo que Suélio já havia se antecipado. Ela continuou a explicação, perguntou a Suélio se estava certo. Ele disse que sim. A professora continuou a aula, explicando na lousa as questões sobre laboratório 2. Suélio acompanhou, a intérprete interagiu com ele. A professora chegou junto e perguntou se ele entendeu. Ele disse que sim, que era o mais exato. A professora fez sinal de positivo e ótimo em Libras para ele. A professora continuou a explicação na lousa. Suélio anotou no caderno. Ela fez a leitura da questão um. Anotou as dimensões do metal na lousa. A intérprete fez a interpretação da fala da professora e Suélio acompanhou. Ele escreveu no caderno, olhou para a lousa e acompanhou a aula. A professora terminou a explicação e Suélio utilizou o celular para tirar foto do conteúdo que estava na lousa. Ela perguntou se Suélio entendeu e ele afirmou que sim. Patrícia continuou calculando a densidade, perguntou a Suélio qual era o resultado? Ele disse que ia ser dois números. A professora afirmou que eram dois números e perguntou novamente: - qual é o resultado?

Suélio disse: - permanece inalterado. A professora confirmou e explicou que pelo número ser menor que três permaneceria inalterado. Patrícia continuou a aula e a intérprete realizava a interpretação. Ele interagiu com a intérprete, acompanhava a aula e a professora procedia com a explicação. Suélio se antecipou com o resultado da questão. A professora o parabenizou. Ela continuou, mencionou Suélio e explicou como colocar em notação científica. A professora chegou perto de Suélio e perguntou se ele entendeu. Ele disse que sim.

Na situação exposta acima, podemos perceber que a participação de Suélio aconteceu na aula de Patrícia. Ele demonstrou que estava a acompanhar os conteúdos, as resoluções das questões, acompanhando a professora. Suélio teve atitude e agilidade para pensar e resolver questões. As orientações e intervenções da professora Patrícia também deram o suporte para que ele aprendesse.

Essa situação mostrou que é necessário se pensar no conceito de participação como uma construção social de todas as partes que estão envolvidas no processo em sala de aula, ou seja, estudantes e professores/as. Referindo-se ao estudante, enquanto ser participativo, Luckesi (2003, p. 114) afirma que “[...] o educando é aquele que, participando do processo, aprende e se desenvolve, formando-se tanto como sujeito ativo de sua história pessoal quanto como da história humana”.

Para que isso aconteça, precisam ser dadas oportunidades de participação ao estudante surdo, tornando-o protagonista de suas aprendizagens, como ser ativo e não espectador do processo educacional. É esse o caminho para o desenvolvimento de habilidades, para a compreensão e construção de conhecimentos.

Sobre o papel do/da professor/a para a promoção da participação dos estudantes surdos, faz-se necessário que estes atuem como mediadores para oportunizar situações de participação a estes estudantes. Nesta direção, Luckesi (2003, p. 115) ressalta que: “[...] educador é aquele que, tendo adquirido o nível de cultura necessário para o desempenho de sua atividade, dá direção ao ensino e aprendizagem. Ele assume o papel de mediador entre a cultura elaborada, acumulada e em processo de acumulação da humanidade”.

Outro fator que parece se revelar é a atuação da intérprete, que é formada na área de Química, o que facilita a interpretação e a compreensão do conteúdo apresentado pela professora ao estudante surdo, de forma ágil e com adequação de significados. Este resultado confirma a importância da atuação do intérprete de Libras no conteúdo correspondente, no caso específico, a intérprete tinha formação em Química. Essa ideia vai de encontro ao que diz Quadros (2004), para quem os intérpretes deveriam estar preparados para trabalhar com as

diferentes áreas do ensino. Nesta situação especificamente, parece que a experiência específica da intérprete dá um suporte considerável para a aprendizagem de Suélio.

As narrativas dos estudantes surdos, professores/as e situações pedagógicas sobre a participação dos estudantes surdos convergem no sentido de mostrar que os surdos participaram das aulas através de trabalhos em grupos, aulas expositivas e dialogadas, com o uso de *datashow*.

A preocupação presente nas narrativas de Pietro, Pâmella e Pérsia é se, por meio dessa participação, a aprendizagem acontece. Zabala (2014, p. 90-91) evidencia que é necessário compreendermos que o ponto de partida para que a participação dos estudantes aconteça é o planejar, e mais além “planejar a atuação docente de uma maneira suficientemente flexível para permitir a adaptação às necessidades dos alunos em todo o processo ensino/aprendizagem”. Quando os professores planejam suas ações, permitindo sentir as dificuldades e potencialidades de seus estudantes, é possível compreender se a participação está gerando aprendizagens.

2.4 As Estratégias utilizadas pelos/as professores/as

Para se pensar em estratégias de ensino para os estudantes surdos, é imprescindível que professores e professoras compreendam a cultura surda através de vivências com os surdos nas comunidades ou associações de surdos. Estas experiências são de grande importância para a construção de estratégias para o ensino de surdos, indo desde a elaboração de recursos visuais, à adaptação de materiais escritos e aulas em que o professor/a chame inicialmente a atenção destes estudantes com uma explanação visual-gestual.

Campelo (2007) cita o exemplo de uma professora surda que ensina os professores ouvintes de uma escola a utilizar estratégias que chamem a atenção desses estudantes. Ela se dirige à lousa e, utilizando o próprio corpo e a língua de sinais, dá um exemplo de estratégias para o ensino com surdos: “você podem usar os braços, os corpos, os traços visuais como expressões corporais e faciais, as mãos, os dedos, os pés, as pernas em semiótica imagética⁵. Não é difícil” (CAMPELO, 2007, p. 106). Isso mostra que, para se pensar, elaborar e efetivar

⁵ Semiótica imagética é a parte da semiótica geral ou uma ciência geral dos signos, um dos sistemas de significação. É a transmissão do conhecimento através da imagem visual, que é um dos recursos em que os surdos, na sua maioria linguística social, política e de relação humana, só podem reconhecer (CAMPELO, 2007, p. 208).

estratégias para o ensino de estudantes surdos, será necessário que o/a professor/a tenha a compreensão de que as experiências visuais-gestuais precisam ser consideradas e trabalhadas.

Campelo (2007, p. 106) reforça ainda que o que falta aos professores/as “é frequentar as rodas dos amigos, colegas e conhecidos surdos. Lá eles demonstram muitos e ricos recursos visuais que podem ser transportados para a sala de aula! Isso é um dos recursos da cultura surda, que é desconhecido pela maioria”.

Sobre as estratégias de ensino utilizadas pelas/os professoras/es no processo educacional, Sales e Sérgio destacaram que as mesmas são iguais para ouvintes e surdos. Sales ainda destaca que as leituras das avaliações escritas são difíceis e estas também são iguais para surdos e ouvintes. Suélio ressalta que a sua professora utiliza imagens e faz perguntas para ver se ele está compreendendo o assunto, o que para ele é bom. As narrativas dão indícios de que ainda existe o desconhecimento da cultura surda por parte de alguns professores. Eis as narrativas:

QUADRO 14 - ENTREVISTAS COM ESTUDANTES SURDOS/2017

Estratégias Docentes		
Estudantes Surdos	Curso	Narrativas
Sales	Automação Industrial	[...] quando se pede resumos e textos, não consigo fazer. As leituras das provas, as avaliações são difíceis. Porque as provas são iguais para ouvintes e surdos, e eu acho difícil.
Sérgio	Design de Interiores	[...] os professores não conseguem adaptar os materiais, o ensino. Fica difícil buscar o entendimento que eles querem. Acontece, às vezes, que o professor, mesmo com o aluno surdo dentro da sala de aula, infelizmente, acaba focando mais nos alunos ouvintes. Por não conhecerem a língua de sinais, não sabem se comunicar com o aluno surdo...
Suélio	Química	A aula é basicamente o professor falando, e eu fico observando o intérprete de Libras. Os professores escrevem no quadro, usam o <i>data-show</i> , que também é importante. De vez em quando, o professor também pergunta se eu estou com dúvida, abre o <i>datashow</i> , explica, usa a imagem, para a explicação ficar melhor. Tem professor que tem uma metodologia muito boa. Eu gosto de estudar aqui. Gosto sim!

As narrativas dos estudantes surdos revelaram que a maioria das/os professoras/es utilizou estratégias de ensino iguais para surdos e ouvintes. Esta informação permite remeter ao que é afirmado por Santiago e Pereira (2015, p. 52):

É fundamental que o professor, antes de escolher sua metodologia de ensino, leve em consideração as particularidades de causa, momento, condição e identidade do surdo, pois essas peculiaridades de complexa abrangência influenciam de modo diferente a maneira dele lidar com o mundo à sua volta. Portanto, não é possível tratar os diferentes sujeitos surdos a partir das mesmas práticas metodológicas.

As metodologias, estratégias de ensino e recursos pedagógicos, necessitam considerar a diferença surda. Segundo Kumada (2017, p. 57), “a leitura do surdo pelas lentes do conceito de diferença pressupõe o distanciamento das teorias biológicas veiculadas sobre o surdo e a surdez...” Nesta direção de análise, as estratégias presentes nas práticas pedagógicas relatadas necessitam contemplar e valorizar as experiências visuais-gestuais, concebendo a surdez em sua visão antropológica.

Para ensinar os estudantes surdos, é necessário que professores e professoras não apenas compreendam a Libras, mas também a cultura surda, conforme afirma Vilhalva (2004, p. 1): “não é suficiente conhecer a Língua Brasileira de Sinais para poder atuar eficazmente na escola com o aluno Surdo. É também necessário conhecer a Cultura Surda através da participação e vivência na comunidade Surda, aceitação da diferença e paciência para inteirar-se nela”.

Neste contexto, os/as professores/as precisam compreender os modos de vida das pessoas surdas, a história de luta dos surdos, a língua de sinais, os níveis em que esses estudantes se encontram, considerando que as metodologias de ensino precisam ser bilíngues, visuais e gestuais e os conteúdos precisam ser explicados através da Libras, com recurso, apresentação e ampliação também visual. O material escrito também precisa estar adaptado para melhor compreensão por parte dos surdos. É preciso criar situações de aprendizagens em que esses estudantes surdos possam se sentir sujeitos e construtores de conhecimentos, enfim se pensar na Pedagogia Surda.

A Pedagogia Surda é uma expressão que foi traduzida por Pedagogia da Diferença, pela investigadora surda Gládis Perlin, ao ministrar a aula inaugural do Curso de Pedagogia para surdos em 9 de março de 2002, na Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC. Sobre a Pedagogia Surda, Vilhalva (2004, p. 1) ressalta que:

[...] esta tem um sistema educativo próprio, abrangendo sem limite de lugar, podendo ser contempladas através das histórias em Libras e passadas pelos Surdos sinalizadores mais velhos. É informalmente que observamos a evolução gradual da comunicação sinalizada que hoje é respeitada e valorizada pela comunidade surda brasileira.

Portanto, a Pedagogia Surda traz para o centro do ato educativo as pessoas surdas, possibilitando-lhes serem autoras dentro do processo pedagógico.

Ainda sobre o processo educativo, mais precisamente sobre as avaliações, leitura e construção de textos escritos, as pessoas surdas enfrentam dificuldades em compreendê-los e escrevê-los. As avaliações unificadas terminam sendo um grande desafio para os estudantes surdos, porque são em sua grande parte planejadas apenas para os ouvintes. Ao invés disso, elas poderiam ser realizadas em Libras para melhor compreensão e desempenho dos estudantes surdos, pensando no início de um processo que se aprofundaria, contribuindo para mudanças políticas mais radicais.

É fundamental também se pensar no currículo e ensino para as diferenças. O currículo para as diferenças está atento para o que os diferentes têm a dizer, considerando suas histórias de vida. Dorziat (2010, p. 127) ressalta que:

Um currículo que tome as diferenças como parâmetro deve realizar reflexão rigorosa sobre os conhecimentos para além de listas de conteúdos e atividade, tornar central o desenvolvimento de outros e diferentes pensares, outras e diferentes percepções de mundo e de experiências.

Neste contexto, é preciso que professores e professoras estejam atentos às diferenças existentes em suas salas de aulas, refletindo se as metodologias e estratégias propostas estão permitindo incluir a todos. É a desconsideração das diferenças que gera processo de exclusão de pessoas no processo educacional.

Ainda sobre as estratégias utilizadas pelos professores/as, Sérgio, mais uma vez, ressaltou que a falta da adaptação de materiais dificultou o seu aprendizado. Em sua narrativa, apresentou ainda outro fator de exclusão, que é o fato de os professores focarem mais nos estudantes ouvintes.

Suélio apresentou que a sua professora utilizou, nas aulas, o projetor de imagens, perguntou se ele tinha dúvidas e utilizou as imagens projetadas para reforçar as explicações. Segundo o estudante, a estratégia de utilizar o projetor com o auxílio de imagens é muito boa para ele porque a explicação fica mais clara. Ele ainda ressaltou que tem professores que se utilizam de boas metodologias.

Esses dados revelaram que a professora de Suélio buscou contemplar, nas estratégias de ensino, recursos pedagógicos de suporte. Gonçalves e Festa (2013, p. 2) afirmam que “a presença do aluno surdo em sala exige que o professor reconheça a necessidade da elaboração de novas estratégias e métodos de ensino que sejam adequados à forma de aprendizagem

deste aluno surdo...”. É perceptível, de acordo com a narrativa apresentada, que a professora buscou estar próxima de seu estudante surdo, utilizando estratégias de ensino que pudessem oferecer suporte para a aprendizagem do mesmo, como a produção de material visual, sempre o chamando e perguntando se ele estava compreendendo, de modo a instigar sua participação.

Sobre as estratégias utilizadas em sala de aula os/as professores/as narraram que utilizam trabalhos em grupos, apresentações em *power point*, visitas, trabalhos práticos, orientações aos estudantes, a interação, bibliografia como reforço, enfatizar os aspectos visuais e falar devagar. Eis as narrativas:

QUADRO 15 - ENTREVISTAS COM PROFESSORAS E PROFESSOR/2017

Estratégias Docentes		
Professoras/es	Curso	Narrativas
Pietro	Automação Industrial	Uma assim que eu estou com muita dificuldade, mas estou tentando, é ele se juntar em grupos. E às vezes, quando ele está sozinho, eu vou com a intérprete. Mas o meu problema é esse, ele interagir com os demais, que ele fica muito isolado. Às vezes, ele me chama, está em dúvida. Eu digo, “porque você não senta com fulano?” Porque o meu objetivo é juntá-lo com o grupo. Nós não estamos preparados pra isso, eu não tenho metodologias. Normal já é complicado procurar metodologias. Essa que eu estou fazendo, não sei se ele está entendendo o que eu quero dizer. Eu vou até ele e vejo isso aí. Sales, um exemplo de informática, “você tem?” “Tem, pronto!” Já o induzi com essa ideia. Traga um trabalho sobre informática dentro de função. “Pronto!” Aí neste momento, eu vou sentindo um pouquinho. Ele é muito inteligente.
Pâmella	Design de Interiores	Como eu disse toda estratégia que eu utilize é algo muito mais num sentimento meu, numa sensação, do que propriamente de uma formação técnica para isso. Algumas vezes eu já cheguei a perguntar ao intérprete alguma coisa. Eu pelo menos considero que são estratégias gerais. Assim, porque independente de ter um aluno surdo ou não a gente tem numa turma pessoas muito diferentes com formas de aprendizagem diferentes, então a gente procura variar a forma de transmitir o conteúdo. Uma hora você transmite aquele conteúdo de maneira mais teórica, usando slides. Porque eu acho que visualizar através de slides, a informação, ajuda na compreensão do que a gente está falando. Porque o slide ilustra, o slide tem algum texto. Você também pode passar a bibliografia, sempre se remeter a uma bibliografia que aquele aluno precisa reforçar, estudar um pouco mais. E eu acho que o surdo tem essa particularidade de precisar de repente ler mais para entender ou observar o slide. Então, ora você remete a uma bibliografia, ora você faz uma atividade mais prática, onde ele vai aplicar aquele conteúdo, ou às vezes ele vai aplicar algo que não viu ainda, mas para que a gente perceba como ele desenvolve aquela atividade. Visitas! Há espaços e ambientes que possam exemplificar aquele conteúdo que é passado em sala de aula, como eu falei na questão da avaliação mesmo na disciplina de projeto. A disciplina de projeto

		é uma disciplina bem prática, então eles desenvolvem um projeto para um ambiente e é um trabalho que é feito em grupo. O trabalho é muito grande, então precisa ser dividido em grupo. Então, há realmente uma dificuldade maior de avaliar o desempenho individual daquele aluno. A gente avalia na orientação, como é que ele se expressa sobre o projeto, sobre a ideia, então, se dirigir a ele, perguntar se está entendendo, pedir que ele transmitisse o que ele está pensando sobre o projeto através do intérprete. São algumas estratégias que na atividade mais prática a gente utiliza.
Pérsia	Design de Interiores	Como é uma disciplina extremamente prática, e o trabalho é realmente em grupo, então fica realmente muito difícil a gente avaliar, enquanto professor, exatamente a participação dele. A gente procura realmente passar essa questão para todos. Nós estamos na universidade, numa escola pública. E aí, realmente é bem diverso. Os alunos, a situação de cada aluno, em todos os sentidos. Então a gente procura explicar bem, mostrar bem. Hoje nós tivemos que ir para o quadro explicar o que a gente estava repetindo para cada um dos grupos. Sérgio não estava, mas é essa a postura da gente de estar sempre explicando, fazendo com que as pessoas realmente entendam aquilo que a gente pensa, aquilo que a gente quer, não é o que pensa, na verdade, o que se pede em termos de projeto, o que eles precisam saber em termos de projeto de interiores. Então também com Sérgio a gente procura muito estar entrosando ele com o grupo. “Como é que está com o grupo?” “Como é que vai Sérgio?” “Vejam com Sérgio!”. Aí tem a questão da interação. A gente fica buscando o máximo que os grupos onde ele esteja, que ele esteja integrado. Tanto é que, quando ele foi desistir houve essa preocupação, mas no próximo como será que ele vai se integrar? Quem é que vai trabalhar? Como é que ele vai trabalhar? Junto com quem? Numa disciplina dessa, ele fazer só, é muito complicado sem grupo. Então a gente tem essa preocupação, estratégia no sentido de estar buscando esses elementos pra estar integrando.
Patrícia	Química	Eu tento visualizar, mostrar bem o aspecto visual, que eu sei que para o surdo o aspecto visual é muito forte, diferentemente para o deficiente visual. Pois, tivemos também um aluno com deficiência visual no curso de Química, inclusive ele se formou. O surdo, se você conseguir mostrar o aspecto visual pra ele... Eu também estou com esse cuidado, esse semestre. Mostro o slide para ele, eu explico e espero que dê o tempo para ele olhar para o intérprete, ver o que ele está falando e olhar para o desenho, para a imagem, para poder entender. E não só as imagens, como fórmulas, eu tento colocar também no quadro e enfatizo mais isso. Tento falar um pouco mais devagar para poder a intérprete pegar o meu ritmo. E também independente se for intérprete que terminou Química ou não, eu sempre tento conversar com a intérprete antes, se caso eu fale algo que ela não entenda, e ela me pergunte para passar para o aluno surdo da melhor maneira possível para ele poder entender.

O professor e as professoras relataram as estratégias que utilizavam durante as aulas, destacando, em alguns momentos, dificuldades encontradas para a escolha das mesmas para

os estudantes surdos. Destacaram também a importância dos recursos visuais, trabalhos em grupos, indicações de bibliografias, visitas, lançamento de perguntas e questionamentos aos estudantes surdos.

Esses depoimentos indicam que havia uma preocupação com as estratégias utilizadas, fato positivo uma vez que elas são vitais no processo de aprendizagem. As diversas formas de interação, baseadas em experiências subjetivas e conhecimentos prévios, contribuem para que o estudante construa seus conhecimentos, interpretando adequadamente as informações (BORDENAVE; PEREIRA, 2002).

Nesta direção, Pietro apresentou a sua preocupação com as metodologias que pudessem envolver Sales, apontando dificuldades em incluí-lo nos grupos, para discutir os temas e realizar as atividades. Isso mostra que ainda “parece residir a dificuldade dos docentes em alterar suas práticas pedagógicas e buscarem referenciais em novos paradigmas de trabalho educativo” (BEHRENS, 1999, p. 385).

Sobretudo no âmbito do ensino médio e superior, em que há uma visão técnica mais cristalizada, é necessário que os/as professores/as tenham oportunidades de continuarem sua formação, em busca de reverem conceitos que ressignifiquem a sua prática. Esse é o caminho de uma maior proximidade com a realidade discente atual.

Essas oportunidades vão desde uma visão macro, de políticas públicas e visão institucional, como de iniciativas individuais, cada professor/a avaliando sua prática pedagógica, pensando nas necessidades de seus estudantes e planejando estratégias que alcancem os diferentes sujeitos, entre eles os estudantes surdos. Nesta direção, Gesser (2012, p. 58) afirma que:

[...] os professores não podem interferir ou mudar um estilo cognitivo de aprendizagem de um aluno, mas podem trabalhar as estratégias, promovendo situações em aula em que o aluno tenha um controle mais efetivo, isto é, incentivando o uso das estratégias mais eficazes (descartando as menos eficazes, portanto), ou mesmo ampliando o repertório delas para determinadas atividades. Afinal de contas, os benefícios do uso das estratégias são os mais variados.

As estratégias de ensino precisam contemplar um leque de possibilidades que atinja as mais diferentes habilidades e competências presentes na sala de aula. Esse olhar sobre as diferenças, no entanto, requer um abalo em antigas visões de ensino e a apropriação de nova base teórica que dê aos elementos pedagógicos utilizados outra dimensão: de que todos, entre eles os estudantes surdos, podem aprender, basta que o conhecimento tenha sentido para eles.

Pietro apresenta a dificuldade de enxergar o outro, quando aponta Sales como inteligente, mas, ao mesmo tempo, tem dificuldade em pensar em estratégias para o estudante. O que pode embotar a suposta inteligência de Sales e dificultar seu processo educacional é o fato de o referido professor não compreender que “as questões metodológicas devem estar consoantes com a forma que o aluno surdo aprende, explorando ao máximo os recursos visoespaciais” (SANTIAGO; PEREIRA, 2015, p. 57).

Pâmella assume essa mesma postura, ao afirmar que utiliza estratégias gerais, comuns para todos os estudantes. Aponta que estas são com base num sentimento, deixando claro que não recebeu formação pedagógica suficiente para lidar com as diferenças.

Esses dados mostram o quanto tem sido difícil desenvolver processos educacionais diferenciados, quando se trata, especificamente, da diferença surda. Santiago e Pereira (2015, p. 52) afirmam que:

[...] se os surdos são tão diferentes entre si, é evidente que as práticas pedagógicas não podem ser unânimes. A partir do entendimento de que é importante compreender os aspectos mais gerais a respeito da surdez, disso decorre que as propostas e intervenções pedagógicas junto aos alunos surdos deveriam se pautar no conhecimento de tais diferenças.

A diferença surda envolve, basicamente, o aspecto visual, como mencionou Pâmella, corroborado pela afirmação de Romário e Dorziat (2016, p. 60): “a visualidade como estratégia docente é fundamental para as alunas Surdas e alunos Surdos compreenderem as informações e os conhecimentos escolares”.

Entretanto, a Pedagogia Visual não se restringe a recursos visuais, mas deve ser acompanhada do aspecto linguístico próprio dos estudantes surdos, para apresentação e diálogo, e contextos que deem sentido e significado para a vida dos surdos.

Na afirmação de Pâmella de que o surdo precisa ler mais para entender ou observar o *slide*, pode estar presente uma ideia dominante que questiona a capacidade da pessoa surda em aprender. Ela não considera que há também pessoas ouvintes com pouca capacidade leitora. Esse pode ser um indício de que é necessária uma maior problematização dos discursos sobre os surdos, como faz Skliar (2013, p. 30), ao ressaltar que “o nosso problema, em consequência, não é a surdez, não são os surdos, não são as identidades surdas, não é a língua de sinais, mas, sim, as representações dominantes, hegemônicas e ouvintistas sobre as identidades surdas, a língua de sinais, a surdez e os surdos”.

A visão de uniformização das estratégias pedagógicas recai também sobre a avaliação. Pâmella e Pérsia apresentam dificuldade em avaliar individualmente Sérgio, uma vez que a

maioria dos trabalhos aconteceu em pequenos grupos, que, por sua vez, parecem ter se formado aleatoriamente. Desconsidera-se que “a organização do processo de ensino e aprendizagem quando realizada pensando em todos os estudantes valoriza os princípios da inclusão” (SILVA, 2016b, p. 59).

Já nas narrativas de Patrícia, há uma preocupação com a preparação das aulas e a utilização dos recursos visuais para Suélio. Ela parece entender que esta estratégia é importante para que ele possa acompanhar as explicações e aprender. Assim, Patrícia trabalha com imagens de moléculas e outros elementos químicos, como fórmulas, montagem de quadros, como estratégia de evidenciar visualmente para todos os estudantes as temáticas a serem aprendidas. Neste sentido, Perlin e Miranda (2003, p. 218) consideram que:

[...]a experiência visual significa a utilização da visão (em substituição total à audição), como meio de comunicação. Desta experiência visual surge a cultura surda representada pela língua de sinais, pelo modo diferente de ser, de se expressar, de conhecer o mundo, de entrar nas artes, no conhecimento científico e acadêmico.

É importante ressaltar que a visualidade será útil não somente para os estudantes surdos. Ela é uma estratégia simbólica que pode representar, de forma mais aproximada, vários elementos dos conhecimentos trabalhados, relacionando-os a uma realidade mais concreta.

Sabendo da importância da utilização de estratégias de ensino que contemplem as aprendizagens dos estudantes surdos, segue a Situação 3, vivenciada por Pietro, Sales e os demais colegas ouvintes.

QUADRO 16 - OBSERVAÇÃO DE AULA/2017

Situação 4: Estratégias Docentes
Estudante Surdo: Sales / Professor: Pietro
Pietro cumprimentou a todos e iniciou a explicação do conteúdo: Função Recíproca. Sales estava na sala e a grande parte dos alunos ouvintes. O professor utilizou a lousa para a explicação. Os alunos olhavam para o professor. A intérprete estava fazendo a interpretação da explicação do professor. Sales tirou foto do conteúdo que estava na lousa através do celular. O professor continuou a explicação para os alunos ouvintes e a intérprete continuou a interpretação para Sales. Pietro falou de um aplicativo que ia ajudar neste conteúdo e continuou a explicação. Sales se comunicava com a intérprete. Um aluno ouvinte fez uma pergunta sobre deslocamento ao professor. O professor explicou a questão na lousa, afirmando que o deslocamento do gráfico sobre o eixo X de 1 se deslocava para a direita. A turma comentou, a intérprete continuou interpretando para Sales. O professor falou que vai passar três questões para a turma desenvolver. Explicou a importância de aprender o gráfico com canudos. A intérprete fez a interpretação da fala do professor para Sales. Pietro continuou a falar com os ouvintes. Um aluno ouvinte fez outra pergunta sobre o gráfico desenhado. O professor falou que iria passar as questões. Sales pegou o caderno que estava na

mochila e estojo de lápis. O professor ainda continuou na explicação do gráfico. Ele anotou as questões na lousa. Os alunos ouvintes anotaram, Sales ajeitou a ponta do lápis. O professor colocou também questões para que os alunos fizessem em casa. A intérprete perguntou ao professor quais questões eram para fazer em casa. Ele respondeu indicando na lousa. Sales anotou as questões no caderno. A intérprete explicou a Sales sobre as questões, indicando as que ele teria que desenvolver em casa e trazer na próxima aula. Pietro explicou que agora a aula era com o aluno. Então, o mesmo começou a explicar sobre a aplicação prática na função recíproca na automação. A intérprete fez a tradução para Sales que olhou para o colega e para a lousa. O aluno ouvinte foi explicando com um exemplo prático do resistor. A intérprete perguntou ao aluno que estava apresentando se a palavra mencionada era multímetro, o aluno respondeu que sim. A intérprete fez a datilologia para Sales. O aluno continuou a apresentar o seu trabalho para a turma, que interagiu com o aluno ouvinte. Sales estava olhando para a lousa. O aluno ouvinte explicou que era necessário colocar o receptor e o voltímetro em paralelo. Sales olhou rapidamente o celular. Olhou para a intérprete que continuava a interpretação. Sales pegou o celular para fazer o cálculo, utilizando a função da calculadora, se comunicava com a intérprete. Ela interpretava a aula para Sales. Pietro estava ao lado direito da sala, próximo à porta, e a turma estava acompanhando a apresentação do colega. O aluno terminou sua apresentação, alguns colegas bateram palmas.

A situação descrita anteriormente evidenciou que Pietro utilizou estratégias comuns para estudantes surdos e ouvintes. As estratégias foram: aula explicativa na lousa, desenhos, resolução de questões e apresentação de trabalho por meio de um aluno ouvinte. Essa prática, utilizada igualmente para surdos e ouvintes, reforça um padrão a ser seguido e que desconsidera as diferenças, em especial a surda, corroborando com o que diz em Santiago e Pereira (2015, p. 53): “é preciso também considerar que as formas como os ouvintes aprendem são tomadas pelos educadores como o único padrão a ser seguido. Dessa forma, a tendência é que se procure ensinar aos surdos do mesmo modo como se ensina aos ouvintes”.

A referida autora e autor afirmam que, para considerar os estudantes surdos, é preciso o/a professor/a:

- Considerar a utilização da Libras como primeira língua do surdo, não transferindo ao intérprete a responsabilidade total na comunicação com os estudantes surdos;
- Organizar a sala de aula de forma a possibilitar a socialização, o campo de visão de todos os participantes, inclusive dos surdos;
- Assegurar que os recursos sejam os mais visuais possíveis, com o uso de slides, filmes, charges, vídeos, imagens, etc;
- Respeitar os diversos níveis de escolarização entre os estudantes surdos;
- Respeitar a língua de sinais;
- Pensar na dinamicidade das aulas, com a finalidade de se evitar a dispersão dos estudantes.

Tendo por base essas indicações e orientações, urge se pensar que assim como todos os estudantes, os surdos precisam ser estimulados em seu processo educacional. Essas orientações dão suporte aos professores e professoras a melhorarem suas práticas pedagógicas de forma a atender melhor os surdos presentes na sala de aula.

Neste sentido, sobre as estratégias utilizadas por Sales para aprender, é evidente a importância da comunicação com a intérprete para compreender todo o contexto da aula. Ele utilizou também o celular como uma ferramenta para ajudar na compreensão do conteúdo. Este dado permite realizar uma conexão com as estratégias de aprendizagens que “são construídas e usadas para realizar uma tarefa de modo a torná-la mais acessível. Por isso mesmo, o aluno a utiliza para transubstanciar o processo em algo mais rápido e agradável” (GESSER, 2012, p. 57).

Sales procurou suas próprias estratégias – o celular – para compreender os conteúdos da aula de Pietro, por exemplo, fotografando os escritos da lousa e ativando a função calculadora para, em tempo hábil, realizar e conferir os cálculos.

A outra ferramenta fundamental, utilizada por Sales é a comunicação em Libras com a intérprete. Esta comunicação fluente com a intérprete possibilita perceber que esta é um dos principais canais de aprendizagem para os estudantes surdos.

É evidente, nesta categoria, que há convergências entre os estudantes surdos, Sales e Sérgio, e entre os/as professores/as, Pietro, Pâmella e Pérsia, como também a Situação 3, que mostram as dificuldades na utilização de estratégias de ensino para os surdos. Houve também convergências entre as narrativas do estudante Suélio e sua professora Patrícia, quando os mesmos ressaltaram a importância da utilização de recursos visuais que ajudem a contextualizar e reforçar as explicações dos conteúdos da aula de química geral.

Esses dados mostram como se faz necessário pensar na Pedagogia Surda como ponto de partida para uma metodologia que constitua a subjetividade dos estudantes surdos, com estratégias de ensino que permitam aos surdos serem protagonistas, ou pelo menos ativos, na construção de seus conhecimentos e vetores de transformação, como afirmam Streiechen et al. (2017, p. 99):

A pedagogia surda é a metodologia desejada pela comunidade surda, visto que as lutas dessas pessoas giram em torno da constituição da subjetividade do jeito surdo de ser, ou seja, da construção de sua verdadeira identidade e consagração de sua cultura, a qual só poderá ocorrer no encontro com seus pares. Ela surge com a finalidade de mostrar um novo caminho para a educação do surdo, pois é uma metodologia que atende de uma maneira satisfatória as especificidades do surdo, de forma a considerar todos os aspectos culturais desse sujeito.

2.5 Experiências dos estudantes surdos e de seus/suas professores/as no contexto educacional

Os Estudos Surdos fundamentam que as pessoas surdas possuem experiências visuogestuais. Esse tipo de experiência é um artefato cultural particular dos surdos, possibilitando uma compreensão de mundo diferente dos ouvintes. Strobel (2016, p. 44) apresenta que “o primeiro artefato da cultura surda é a experiência visual em que os sujeitos surdos percebem o mundo de maneira diferente, a qual provoca as reflexões de suas subjetividades: De onde viemos? O que somos? E para onde queremos ir? Qual a nossa identidade?”. Neste sentido, o contexto universitário precisa também valorizar as experiências visuais para que o surdo possa interagir e aprender melhor.

Sales, Sérgio e Suélio foram indagados sobre suas experiências como estudantes surdos no ensino fundamental e também no ensino superior. Eles apresentaram narrativas diferentes que são apresentadas no quadro a seguir:

QUADRO 17 - ENTREVISTAS COM ESTUDANTES SURDOS/2017

Experiências no Contexto Educacional		
Estudantes Surdos	Curso	Narrativas
Sales	Automação Industrial	Eu comecei a estudar na Educação Básica com 13/14 anos de idade e concluí aos 23/24 anos. Concluí atrasado! Eu sempre estudei em escola particular, junto com estudantes ouvintes, e não havia intérprete de Libras em sala de aula. Por não haver intérprete em sala de aula, eu sempre pedia ajuda aos professores ou aos colegas ouvintes. Mas tive muita dificuldade por ser o único aluno surdo. O maior problema era a falta do intérprete de Libras. Então, eu tinha que estar sempre pedindo ajuda aos alunos ouvintes. Mesmo assim, havia uma relação entre nós. Eu nunca fiquei reprovado, graças a Deus, sempre consegui passar até concluir o Ensino médio. Eu também tentei o vestibular a primeira vez, depois tentei novamente no ano de 2010, e passei para estudar no Unipê. Minha experiência no ensino superior é um pouquinho ruim. Tive um pouco de problemas porque, por exemplo, tem umas disciplinas que são muito boas e umas que são muito difíceis e que eu não entendo. Eu acho a disciplina de Matemática chata! Matemática, Química, História, são as mais difíceis. Eu nunca consegui fazer os textos perfeitamente. Até porque eu não domino perfeitamente o português na modalidade escrita. E a escrita da língua portuguesa pela pessoa surda é diferente da pessoa ouvinte. E alguns professores não entendem. Isso é complicado! A disciplina de Química eu acho um pouquinho complicada. Eu não entendo muito as fórmulas. Também tem a disciplina de Física que eu acho fácil. O professor explicava sobre as fórmulas de peso, velocidade, a disciplina de Física... eu acho fácil.

Sérgio	Design de Interiores	Eu terminei o ensino fundamental com 14 / 15 anos mais ou menos. A minha experiência no ensino fundamental foi boa! Eu percebo que eu tive professores competentes. Foi muito boa! O curso superior é complicado, difícil, existem barreiras com alunos ouvintes. Os meus colegas ouvintes desenrolam rápido e eu dependo deles. O ensino superior é bem diferente do fundamental. O curso superior ainda não abriu os olhos para o aluno surdo. [...] eu consegui aprender muitas coisas, coisas diferentes. Já consegui sim, progredir em termos de conhecimento. Uma disciplina boa é aquela que tem o uso de imagens, textos claros, coesos, adaptação de materiais. Tendo essas estratégias se torna boa a metodologia com o uso de imagens, não precisa de intérprete, eu pego mais rápido. Disciplina fácil é Cálculo e as difíceis são Inglês, Filosofia e Português. Filosofia é difícil porque volta no tempo, pensar essa organização atrapalha um pouco.
Suélio	Química	Eu estudei na escola de ouvintes e fui aprendendo a oralizar. Minha mãe me trocou e me colocou em uma escola que tinha surdo e eu ficava olhando o surdo conversando em Libras e eu ficava lá admirando, achava lindo e eu costumava conversar sempre com ouvintes. Ficava lá parado só admirando porque eu não conhecia Libras até então. Com sete anos foi que eu comecei a aprender a Libras. Quando eu fui para o 4º e 5º ano, eu fui para uma escola inclusiva. Foi aí que eu fui começando a perceber a Libras, fui gostando e aprendendo, fui interagindo também. Quando eu ingressei no ensino superior, no primeiro ano de estudo, achei um pouco pesado, pois eu não tinha tanta fluência na Libras. Comecei a falar Libras com fluência. Bem, eu preciso aprender mais. A questão da troca do intérprete, às vezes, é ruim porque, quando troca, às vezes acontece confusão. Era bom, só um intérprete, porque aí a comunicação seria melhor. No mais, então, tudo ok. O curso é difícil! Eu preciso me esforçar também para aprender.

As narrativas de Sales e Suélio trazem realidades de dificuldades vivenciadas durante a educação básica, e a de Sérgio aponta aspectos positivos quanto a essas experiências. A idade de Sérgio, ao terminar o ensino fundamental para ingressar no médio é a mesma com que Sales iniciou os seus estudos no ensino fundamental.

No processo educacional na Educação Básica houve a dificuldade de Sales não ter um intérprete, fazendo com que ele recorresse aos professores e colegas ouvintes. Essa etapa inicial da educação na vida deste surdo traz as evidências de que ele teve que se adaptar à cultura ouvinte, pois a escola particular em que ele estudava parecia não promover uma educação para todos, em que as diferenças fossem contempladas. Isso possibilita estabelecer uma conexão com a crítica de Dorziat (2010, p. 122-123):

O processo educacional está longe de considerar o outro em seus esquemas de ação, as suas diferenças linguísticas, culturais e sociais, de modo a contribuir para preencher os vazios ideológicos, epistemológicos e curriculares presentes nas escolas, em direção a real política transformadora, menos excludente. Por isso, a aceitação do outro termina se constituindo apenas na inserção física de todos os alunos na escola e o chamamento à atitude de tolerância das diferenças no ambiente regular.

Deste modo, Sales estava presente na escola de ensino fundamental, mas esta ainda não tinha um olhar para a diferença dele, de forma que pudesse lhe possibilitar condições para sua aprendizagem, como o contato com a Libras e metodologias que o ajudassem a construir o conhecimento. Havia a tolerância à diferença, mas não o reconhecimento desta como forma de potencializar a aprendizagem de Sales.

Já a experiência no ensino fundamental de Sérgio foi relevante para ele, destacando os/as bons/boas professores/as que teve e as boas metodologias utilizadas pelos/as mesmos/as, como o uso de imagens e textos claros. Provavelmente, as ações pedagógicas propostas pelos/as professores/as do ensino fundamental foram significativas para Sérgio, fazendo com que a educação tivesse sentido na vida dele, conforme ressalta Silva P. (2016, p. 60): “a atuação docente junto aos estudantes surdos, além de toda uma organização do trabalho pedagógico, incluindo o tempo, espaço, atividades coletivas, apresenta a necessidade de conquistar os estudantes surdos, fazendo com que estes se sintam importantes na sala de aula”.

Suélio, por sua vez, ressaltou que durante a sua experiência na Educação Básica estudou numa escola comum, onde tinha o contato com os ouvintes e, ao terminar o 3º ano do ensino fundamental, foi para uma escola que tinha estudantes surdos, passando a se comunicar também com os seus pares, tendo contato aos poucos com a Libras. Isso mostra o quanto o contato com os pares surdos é importante. Para Sá (2010, p. 125), “os processos identificatórios da criança surda, começam, portanto, na interação com outros surdos. Nesse relacionamento a criança surda pode não apenas adquirir de modo natural a língua de sinais, mas também assumir padrões de conduta e valores da cultura e da comunidade surdas”.

Com relação às matérias de ensino fundamental que foram mais fáceis, Sales mencionou a Física, por conta de ele já conhecer alguns assuntos. As mais difíceis eram Química, Matemática e História, ressaltando que é difícil escrever textos devido à dificuldade na escrita do português, como também a dificuldade de compreender as fórmulas químicas.

Quanto a Sérgio, ele afirma que a matéria mais fácil para ele é a de Cálculo; como difíceis, resalta as matérias de Inglês, Filosofia e Língua Portuguesa, pois tentar se localizar

num tempo que já passou, para ele, é um desafio, pois requer compreensão dos tempos e modos verbais e conhecimento sobre detalhes da história.

Esses depoimentos apontam para a dificuldade em língua portuguesa, explicitada por Sales e Sérgio. Esse é um aspecto recorrente no ensino de surdos, o que leva a uma atenção especial sobre os procedimentos de ensino de português como segunda língua para as pessoas surdas, desde os primeiros anos da educação básica. Provavelmente, esses procedimentos não foram desenvolvidos com Sales e Sérgio. A falta de domínio em L2 pode ter ocasionado as dificuldades quando os surdos encontram situações nas diversas atividades em que a língua portuguesa é exigida. É importante ressaltar que, no Brasil, não existe teste de proficiência de Língua Portuguesa para surdos, talvez em decorrência do interesse em desenvolver uma política linguística que torne os surdos habilitados em Língua Portuguesa.

Essa dificuldade, em geral, é decorrente da falta de conhecimento da língua de sinais, porque “o ensino do português como segunda língua para surdos deve ser realizado com base em uma língua passível de compreensão – a língua de sinais, para que o esperado encontro entre as duas línguas seja usado com o fim de nortear essa aprendizagem [...]” (ALMEIDA; SANTOS; LACERDA, 2015, p. 31).

A base de leitura de mundo, por meio da língua de sinais, é fundamental para a compreensão da Língua Portuguesa. É na didatização dos conteúdos, através da língua de sinais, que as pessoas surdas vão compreender melhor a estrutura da segunda língua, inclusive os elementos comuns e diferentes em ambas. Por exemplo, a língua portuguesa apresenta toda uma complexidade que pode ocasionar em dificuldades na compreensão de matéria de teor muito abstrato, como a Filosofia.

Como lembra Dorziat (1999), a criança surda sem língua de sinais tende a possuir pouco conhecimento de mundo devido a restrições linguísticas que há na própria família, no caso de pais ouvintes, o que dificulta a apropriação do português escrito.

A narrativa de Sérgio aponta as barreiras relacionadas também aos colegas ouvintes. A dependência deles, na realização de trabalhos em grupo, termina sendo fator de maior desmotivação. Ele afirma que o ensino superior ainda não considera o estudante surdo, indo de encontro ao que retratam Diniz e Almeida (2005), sobre a necessidade de participação do estudante surdo, sobretudo nos primeiros anos de ensino superior, com os colegas, os professores e o ambiente. Observei que Sérgio já está no final do curso e ainda não se sente parte da turma.

Nas narrativas de Sales, Sérgio e Suélio, são evidenciadas dificuldades no processo educacional em suas experiências como estudantes surdos no contexto universitário inclusivo. Estes relatos corroboram o que afirma Silva P. (2016, p. 49) sobre as dificuldades enfrentadas pelos estudantes surdos na universidade. Segundo ela, as mesmas “estão ligadas ao processo de ensino e aprendizagem, à leitura e à escrita, à desvalorização da cultura Surda e da língua de sinais”. Essas dificuldades referentes ao processo de ensino e aprendizagem podem estar relacionadas aos componentes curriculares, em razão das estratégias de ensino que podem não contemplar as experiências visuais-gestuais dos surdos, exigindo, assim, muita resiliência todos os dias, por parte deles.

As narrativas evidenciaram que estes estudantes surdos tinham muita força, pois todos os dias eles precisavam mostrar suas resiliências para não se evadir, ao enfrentar os desafios de frequentar seus cursos com aproveitamento.

Os EC, por constituírem um movimento de luta das margens contra o centro, fundamentam a luta e a resistência dos grupos marginalizados, que buscam resistir ao cânone, tendo como base uma movimentação teórica e política contra as percepções elitistas para que esses grupos marginalizados possam resistir ao que impõem os grupos dominantes (COSTA, 2000).

Sob essa perspectiva, as pessoas surdas, enquanto um grupo organizado que luta constantemente por direitos e sendo ainda um grupo minoritário, ao vivenciar a realidade do contexto universitário, sentem o impacto da cultura dominante presente nas práticas pedagógicas, nas metodologias e estratégias utilizadas no processo educacional, tendo que resistir todos os dias às inúmeras situações e barreiras.

Uma situação colocada por Suélio apresenta a troca constante de intérpretes, sendo esta destacada como negativa. Este fato pode dificultar o processo educacional deste estudante, com relação à compreensão dos conteúdos durante as aulas, podendo ocasionar também a falha na comunicação com os/as professores/as. Silva e Oliveira (2014, p. 184) ressaltam que o profissional intérprete de Libras “atua como mediador entre o professor e o aluno, fazendo a interpretação dos conteúdos trabalhados pelo professor para a linguagem de sinais”.

Mesmo ressaltando as dificuldades, Sérgio também explicitou que já conseguiu aprender coisas diferentes na universidade, contribuindo para a construção do seu conhecimento. Sobre isso, Pimenta e Anastasiou (2014, p. 103) ressaltam que “o ensino na universidade caracteriza-se como um processo de busca e de construção científica e crítica de

conhecimentos”. Nesta direção de análise, a universidade tem o papel de atuar na construção do conhecimento de todos os estudantes. E com os estudantes surdos não deveria ser diferente.

Ao ser indagada sobre suas experiências com estudantes surdos neste nível de ensino, Pâmella mencionou que sua primeira experiência foi com Sérgio; Patrícia também disse que a primeira experiência de ensino foi com Suélio; e Pietro e Pérsia explicaram que já haviam tido uma experiência anterior com um aluno surdo. Eis as narrativas:

QUADRO 18 - ENTREVISTAS COM PROFESSORAS E PROFESSOR/2017

Experiências no Contexto Educacional		
Professoras/es	Curso	Narrativas
Pietro	Automação Industrial	Tive uma experiência rápida anteriormente, e Sales agora. Ele está aqui e olha pra mim! E aí, Sales! Para mim é difícil! Eu como sou professor tenho que ser o primeiro comunicador. Ele fica lá, olhando pra ela e eu aqui! Rapaz, eu queria que ele olhasse pra mim! Ele olha! Ah! Ri para mim! Pronto!
Pâmella	Design de Interiores	O caso de Sérgio é o primeiro que eu tive contato no ensino superior. Então, o primeiro contato que eu tive com ele foi justamente na disciplina de Materiais. E aí é uma disciplina mais técnica, não é! Que tem muita informação teórica. E aí tem sempre essa dúvida, no sentido de entender, saber se ele compreendeu realmente. Eu pedia relatório das visitas, mas esse relatório não era tão avaliado. O texto em si. Então, quando ele entregava o relatório, realmente era difícil a compreensão do que ele colocava, porque era aquele texto sem muita conexão, sem muita informação. E aí! É! O desenvolvimento dos trabalhos, a maioria era em grupo. Acaba que eu não conseguia avaliar individualmente o rendimento dele. É! Mas, isso ficava diluído no grupo, não é! A participação dele ficava diluída no grupo. Mesmo assim, ele pagou Materiais duas vezes comigo, porque ele desistiu em uma. Na primeira ele faltava muitas aulas e ele não cumpria exatamente com as atividades, não estava integrado nos grupos de atividades e acaba não cumprindo com a participação dele nas atividades. Na segunda vez que ele pagou a disciplina, e eu acho que agora em Projeto também, eu já percebo uma preocupação maior dele de se envolver nas atividades do grupo e o grupo também de envolvê-lo no trabalho. Então, talvez tenha uma desmotivação por conta do relacionamento com o grupo. Já que são muitos trabalhos em grupo, projeto também. Já é a segunda vez que ele paga projeto com a gente. Em Metodologia, ele já se matriculou, está na segunda vez. Então, ele tem muito isso de desistir, de fazer a mesma disciplina duas vezes, três vezes e às vezes você não sabe se é exatamente por dificuldade ou por uma motivação pessoal dele de se comprometer com a atividade. Entendeu? De realmente desenvolver o que é buscar informação, tirar dúvidas. Se esforçar, realmente pra cumprir a tarefa. Entendeu? Há às vezes falta de esforço que não dá pra dizer que é exatamente preguiça ou o que é. Pode ser algo relacionado a uma motivação, a

		uma depressão, a questão psicológica, relação dele com os colegas. E nós compreendemos que é, digamos, até certo ponto normal isso acontecer.
Pérsia	Design de Interiores	A minha primeira experiência. Vou te dizer depois a data exata. Acho que em 2008, 2009. Eram dois alunos na disciplina de Cor. Foi assim, foi bem legal. Eles procuravam interagir bem. Foi diferente, mas ao mesmo tempo, eu acho que foi muito instigante. A experiência, assim, eu fiquei muito animada em tê-los e ficaram sempre em contato bem direto com a disciplina de Cor. [...] como a parte prática é um atendimento muito individual, então eu sempre ia lá junto, conversava com eles através do intérprete e foi justamente neste momento que eu tive a vontade de (risos) aprender Libras. Então, realmente foi um momento muito legal e foi bom o desenrolar da disciplina, de tudo, foi tranquilo. Não teve nada demais, foi um aluno que ele era noivo de uma intérprete. Ele era muito dedicado, ele era muito, muito dedicado. Então, também isso a gente... Ele, não é! Ele era super dedicado com a disciplina e com tudo, com tudo o que ele fazia. Ele não chegou a terminar. Ele não chegou.
Patrícia	Química	[...] o primeiro aluno Surdo que nós temos é esse agora. Esse mesmo aluno já é a segunda vez que ele tenta pagar essa disciplina comigo. Ele tentou pagar essa disciplina comigo, ele tentou pagar no semestre retrasado e não conseguiu. Aí, às vezes nós perguntamos se é, se foi devido a minha metodologia ou outros problemas que tiveram na época do semestre em que ele estava cursando disciplina, no semestre passado. A princípio quem era o intérprete dele era um aluno que tinha terminado Química, ele foi aluno nosso, da instituição. Eu percebia que esse aluno se dava muito bem com esse intérprete, inclusive nas provas. O intérprete teve que sair, e ao longo do semestre tivemos uma mudança de quatro intérpretes. Eu percebi que ele sentiu muito em relação a isso e acabou não conseguindo pagar a disciplina. O rendimento dele caiu demais quando houve essa mudança de intérpretes. Foram quatro depois desse. Este semestre, ele está cursando de novo, tentando pagar e eu percebo que ele está mais interessado. No semestre passado, além dele não conseguir pagar teve a mudança de intérprete, e ele faltava muito, o aluno Surdo. Isso acabava atrapalhando. Esse semestre ele está vindo para as aulas. No início, nós não estávamos com intérprete na área de Química, nós agora estamos, que é a coordenadora do núcleo de inclusão, que terminou Química. Tem outra também que é formada em Química. Sempre que ela pode, nos ajuda lá e estou vendo maior interesse dele, e eu também estou aprendendo mais. Eu acho que a gente acaba com a experiência, tentando pegar novas estratégias para tentar ajudá-lo na sala de aula.

Os relatos do professor e das professoras evidenciaram preocupações, questionamentos e dificuldades em suas experiências com estudantes surdos. Existiram dúvidas relacionadas às metodologias utilizadas, às atividades propostas e à avaliação da aprendizagem do estudante surdo de forma individual. Neste sentido, Gonçalves e Festa (2013, p. 5) são pertinentes quando colocam que, muitas vezes, professores e professoras

parecem não utilizar metodologias que ajudem os estudantes surdos a trilhar um caminho de aprendizagem.

As aulas são ministradas, em sua grande parte, através de diálogos orais e atividades escritas sobre temas abordados durante as classes que, em muitas vezes, no planejamento não engloba a forma de aprendizagem ou o desempenho necessário ao aluno Surdo. Fica evidente uma exclusão para o aluno Surdo, de fato esta metodologia não realiza uma inclusão linguística necessária. E, como consequência, resulta em grande dificuldade de comunicação por falta de uma Língua que os una.

Outro fator marcante na experiência desse professor e dessas professoras é o fato de terem presenciado a desistência de alguns estudantes surdos, sem saber ao certo quais os problemas que levaram a essa decisão. No caso de Sérgio e Suélio, eles desistiram algumas vezes e voltaram para cursar novamente.

Para ilustrar esse dado, tomo Neto (2015, p. 12), que apresenta algumas razões para a evasão dos surdos: “a baixa escolarização e letramento; intérpretes despreparados ou amadores; frustração, exclusão social; segregação; baixa autoestima; incompreensão e constrangimento gerados pelo choque cultural entre surdos e ouvintes, usuários ou não da Libras [...]”.

Patrícia acreditava que a desistência de Suélio se deu pela troca constante de intérpretes de Libras no semestre. Concordo com a professora sobre essa possibilidade, haja vista que, num processo educacional contínuo, a troca constante de intérpretes de Libras pode interferir diretamente na aprendizagem do estudante surdo, chegando a desmotivá-lo. É preciso que a gestão escolar compreenda a importância desse profissional, para buscar mantê-lo nos ambientes institucionais até o final do processo, entendendo que, “ao trabalhar com os estudantes surdos no espaço escolar, o intérprete de Libras passa a ter um compromisso com a construção do conhecimento desses alunos, interpondo-se como um mediador nesse processo [...]” (SILVA; OLIVEIRA, 2016, p. 698).

Pérsia falou de forma positiva sobre sua experiência com os estudantes surdos, evidenciando que antes teve dois estudantes surdos. Destacou em sua fala que o que havia desistido era um estudante muito dedicado aos estudos, não sabendo o motivo pelo qual ele não concluiu a disciplina. Talvez, a professora não tivesse se dado conta de que:

[...] a experiência educacional de surdos no ensino médio e superior foi acompanhada de frustrações e de insucesso, devido à ausência de satisfação das necessidades específicas desses educandos nesses níveis de ensino, bem como pela ausência de uma proposta bilíngue na educação (BRUNO, 2011, p. 544).

Portanto, os resultados referentes às desistências dos estudantes surdos podem estar relacionados à ausência de um currículo nas universidades que materialize ações potencializadoras da educação de surdos.

Neste contexto, foi observada a Situação a seguir de Pérsia com Sérgio e os colegas ouvintes, no curso de Design de Interiores.

QUADRO 19 - OBSERVAÇÃO DE AULA/2017

Situação 5: Experiências no Contexto Educacional
Estudante Surdo: Sérgio / Professora Pérsia
Sérgio começou a ensinar o alfabeto em Libras para as colegas do grupo. A intérprete ajudou nesta ação. Sérgio disse a uma das colegas que ela aprendia rápido. Ele conversou com a intérprete, continuou o trabalho com o grupo. Pérsia orientava umas alunas. As colegas avisaram a Sérgio que iriam ao banheiro, fazendo o sinal referente em Libras. Chegou outra colega perto de Sérgio e ajudou na construção do projeto. Um estudante ouvinte perguntou à intérprete como é o sinal de brincadeira, e se comunicou com Sérgio, através de gestos e Libras, no final fez o sinal de brincadeira para ele. Pérsia chegou junto de Sérgio e perguntou se estava tudo certo, através de gestos. Ele disse que sim. A professora disse que ele estava no lugar certo, pois gostava de prática de projeto. A intérprete fez a interpretação da fala da professora para ele. As colegas estavam ao redor de Sérgio, ajudando no trabalho. A equipe continuou na construção do projeto junto com Sérgio. Ele utilizava o celular e, junto com a colega, colava a parte interna do projeto. Sérgio se comunicou com as colegas, fez sinais. As colegas queriam se ausentar da sala, chamaram Sérgio e ele foi. Pérsia estava com um grupo de alunos orientando. Sérgio retornou à sala de aula junto com as colegas, interagiram e continuaram o trabalho. Pérsia fez a chamada oralmente e as colegas tiveram o cuidado para indicar que Sérgio estava na sala.

A situação anterior apresentou uma aula sobre projetos em que os estudantes se encontraram, trabalhando nos grupos, a fim de construir seus projetos. As experiências em grupos são bem presentes neste componente curricular. Há um esforço na comunicação por parte dos estudantes ouvintes que formam o grupo com Sérgio. O grupo procura fazer com que ele se sinta parte do contexto da atividade proposta pela professora, como também parte do grupo.

As ações observadas nesta situação pedagógica nos remetem ao pensamento de que a diferença surda é considerada por parte dos colegas ouvintes, pois existe a preocupação em tentar incluir Sérgio, único estudante surdo da sala, e fazer com que ele participe dos momentos de construção do trabalho. Isso pode ser positivo, visto sob o ângulo de Fleuri (2006, p. 501), para quem o conceito de diferença indica uma “nova perspectiva epistemológica que aponta para a compreensão do hibridismo e da ambivalência, que constituem as identidades e as relações sociais”. Neste contexto, a diferença é concebida através das relações existentes entre os grupos que assumem suas múltiplas identidades.

Skliar (2013, p. 6) também afirma que:

A diferença, como significação política, é construída histórica e socialmente; é um processo e um produto de conflitos e movimentos sociais, de resistências às assimetrias de poder e de saber, de uma outra interpretação sobre a alteridade e sobre o significado dos outros no discurso dominante.

Neste contexto, a leitura dos surdos pelas lentes da diferença pressupõe o distanciamento das teorias biológicas de surdez, compreendendo a pessoa surda como diferente do ouvinte, que tem suas experiências as quais precisam ser consideradas no contexto social e universitário. Os surdos vêm lutando como forma de resistência às assimetrias do discurso hegemônico, ocupando assim, um espaço nas discussões culturais.

Por outro lado, observei que a preocupação em incluir Sérgio ficou restrita ao grupo do qual ele estava participando. Este dado é relevante para pensar que o modelo inclusivo no qual a universidade está pautada traz, na prática, limitações para a educação de surdos. Sobre esse modelo, Silva (2016a, p. 7) argumenta que:

Partindo do modelo de Educação de Surdos com os olhos voltados para a política inclusiva, é que se percebe a lacuna por falta de conhecimento das instituições no que diz respeito à Surdez enquanto questão cultural e a falta de uma educação que contemple a forma visual de aprender do Surdo. Além disso, estes sujeitos chegam às escolas e lhes são impostas a língua oral (Português), ou por ignorância ou por não se priorizar uma educação que se adapte à necessidade dele, ou ainda, vendo estes alunos como massa de modelar, que poderão ser moldados e encaixados dentro dos padrões de normalidade a partir da imposição de uma língua pertencente a um grupo majoritário.

É possível perceber, com base nas narrativas dos estudantes surdos, professor e professoras e também das práticas pedagógicas, alguns pontos em comum. As narrativas dos estudantes surdos indicam que as marcas da cultura ouvinte estão presentes nas experiências vivenciadas por esses estudantes no ensino superior. Esta marca da cultura ouvinte também se dá através das dificuldades relatadas pelos/as professores/as referentes às primeiras experiências ao ensinar estudantes surdos, pois não havia uma prática pedagógica direcionada para estes estudantes.

Já a situação pedagógica analisada aponta para indícios de inclusão de Sérgio no curso de Design de Interiores. Durante a aula de Pérsia, as colegas do grupo consideraram a diferença de Sérgio e interagiram com ele na construção do trabalho, bem como houve uma preocupação de Pérsia em se aproximar de Sérgio. Porém, com relação à turma como um todo, muito ainda precisa ser feito.

2.6 Relação e comunicação com as intérpretes de Libras

A comunicação das pessoas surdas, por meio da Libras, é um fator que deve ser efetivado nas instituições de ensino, tendo por base a Lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002 (BRASIL, 2002). Essa lei diz que a Libras é a primeira língua dos surdos e a segunda língua oficial do Brasil. Nesta direção, a língua é um dos artefatos culturais dos surdos, sendo um aspecto fundamental para a cultura surda (STROBEL, 2016).

Entretanto, o desconhecimento das famílias e dos profissionais pode gerar limitações no entorno social que promovam o desenvolvimento dos surdos por meio da Libras. Neste sentido, “urge a criação de ambientes educacionais que oportunizem uma comunicação fluente, viva e natural dos surdos, fator indispensável ao seu desenvolvimento e formação de identidade” (DORZIAT, SOARES, 2015, p. 375). Para proporcionar estes ambientes em que a comunicação em Libras seja fluente, foi pensado no profissional intérprete de Língua de Sinais, sendo esta profissão regulamentada pela Lei nº 12.319, de 1 de setembro de 2010 (BRASIL, 2010). Esta lei, em seu artigo 6º, fundamenta que a função deste profissional é:

I - efetuar comunicação entre surdos e ouvintes, surdos e surdos, surdos e surdos-cegos, surdos-cegos e ouvintes, por meio da Libras para a língua oral e vice-versa; II - interpretar, em Língua Brasileira de Sinais - Língua Portuguesa, as atividades didático-pedagógicas e culturais desenvolvidas nas instituições de ensino nos níveis fundamental, médio e superior, de forma a viabilizar o acesso aos conteúdos curriculares [...].

O intérprete de língua de sinais é o profissional que busca intermediar as comunicações entre os estudantes surdos e os demais envolvidos no contexto escolar. Pensando na importância deste profissional no processo educacional onde existem estudantes surdos, procurei saber dos sujeitos surdos desta pesquisa sobre a relação e a comunicação com as intérpretes de Libras. A relação e a comunicação foram evidenciadas pelos estudantes surdos como sendo boas, ótimas e claras. Seguem as narrativas:

QUADRO 20 - ENTREVISTAS COM ESTUDANTES SURDOS/2017

Relação e Comunicação		
Estudantes Surdos	Curso	Narrativas
Sales	Automação Industrial	A nossa comunicação dentro da sala de aula, como também fora é muito boa.
Sérgio	Design de Interiores	Ah! É ótima a relação, relacionamento muito bom! Conheço muitos intérpretes fora da instituição também.

Suélcio	Química	Sim. A comunicação com o intérprete é clara. Realmente, o intérprete tem fluência em LIBRAS. É importante na hora de interpretar. Até então, não tive problema.
----------------	----------------	---

A comunicação com as intérpretes é caracterizada de forma positiva pelos estudantes surdos, que confirmam que esta relação e comunicação acontecem por meio da Libras. Fica evidente que a utilização desta no processo comunicativo é um fator essencial e que o/a profissional a utiliza no cotidiano de trabalho. Sobre o intérprete de Libras, Dorziat e Soares (2015, p. 375-376) ressaltam que:

Esse profissional deve ser ouvinte, uma vez que tem, como função primordial, transmitir aos Surdos as informações orais com a maior fidedignidade possível. Além de ser ouvinte, portanto usuário natural da língua oral (o português), o ILS deve também ser proficiente em Libras, e ter um contato mais estreito com a comunidade surda de modo a lhe permitir uma apropriação adequada da língua de sinais. A característica bilíngue é, desse modo, essencial para a atuação nessa profissão.

Pode ser que em razão de essas profissionais (intérpretes) terem um contato mais estreito com a comunidade Surda, reconhecendo sua cultura e as particularidades linguísticas, Sales, Sérgio e Suélcio demonstraram respeito e consideração por elas.

Um aspecto a ser levantado é que, além de ter fluência em Libras, as intérpretes precisam conhecer os conteúdos do curso. Algumas vezes, é perceptível que duas delas param um pouco, pensam para fazer o sinal correspondente ao contexto da aula. Em uma ocasião, uma delas parou e perguntou novamente a palavra falada na aula para poder fazer a datilologia e, em outros momentos, houve também conversas com os estudantes surdos para esclarecer ou repetir informações sobre o conteúdo. A intérprete de Suélcio é formada em Química e, durante as interpretações realizadas, não deixou lacunas, inclusive foi possível perceber bastantes sinais dentro do contexto do curso.

Esse dado remete à pesquisa de Souza e Silveira (2011), com professores e intérpretes de Língua de Sinais, no curso de Química. Eles discorrem sobre a necessidade de os intérpretes terem uma melhor formação na área de Química, com a finalidade de facilitar a interpretação/tradução entre a língua portuguesa e a Libras. Baseado nisso, é possível afirmar que a formação da intérprete na área em que atua facilita a sua interpretação.

Pensando que a boa relação e interação dos/as professores/as com as intérpretes de Libras contribui para o andamento das ações pedagógicas, desde o planejar à execução da aula, o professor e as professoras, participantes desta pesquisa, foram questionados sobre as suas relações e comunicações com as intérpretes de Libras. Seguem as narrativas:

QUADRO 21 - ENTREVISTAS COM PROFESSORAS E PROFESSOR/2017

Relação e Comunicação		
Professoras/es	Curso	Narrativas
Pietro	Automação Industrial	Boa, pelo que você viu nessa aula. Acho que a minha forma de encontrar com as pessoas, eu nasci com ela, Deus me deu esse dom de me comunicar.
Pâmella	Design de Interiores	A relação também é muito da personalidade. Quando há o mesmo intérprete na disciplina inteira é bem mais fácil, porque você já conhece aquela mesma pessoa e vai construindo uma aproximação. Eu noto que Sérgio já mudou muito de intérprete, talvez por essa questão dele de às vezes começa, termina, falta muito. E aí depende muito da pessoa, às vezes ela é mais aberta também, tirar a dúvida, dizer, “professora, não entendi isso”. Porque, às vezes são linguagens diferentes que talvez tenha um sinal próprio para transmitir aquilo. Então, ele precisa de certa forma entender o conteúdo para transmitir. E a gente sabe que há aí um elo de ligação. O intérprete, ele é esse elo de ligação [...].
Pérsia	Design de Interiores	[...] vai muito, às vezes pelo lado pessoal, não é! A gente procura ter sempre essa relação, de dar bom dia e tal, estar ligado nele. Porque é a ponte para o aluno surdo, mas às vezes, claro, tem intérprete que a gente tem uma relação, ele é mais desenrolado, mais aberto. E a gente tem essa maior abertura também, não é? Eu acho que a gente procura dar bom dia, procura conversar sim, mas depende também, eu acho... É muito pessoal, depende do intérprete. Tem intérpretes aqui que a gente consegue muito mais, tem outros que já não fica muito ligado, não tem aquela atenção que alguns têm. Uns têm mais atenção ao aluno do que outros. E a gente percebe. É pessoal.
Patrícia	Química	Boa, muito boa. Tem a menina do núcleo de inclusão que está, a coordenadora que interpreta pra ele. Quando ela não pode vem a outra menina que fez o curso de Química, e quando ela não pode tem a outra pessoa. Sempre tem alguém. E quem sempre vai interpretar a gente se relaciona bem. Tem essa comunicação boa entre a gente para poder justamente tentar passar da melhor maneira para o estudante Surdo. Nunca eu tive aula com ele sem ter intérprete. Sempre tem intérprete presente sim.

As narrativas de Pietro e Patrícia retrataram que a relação e a comunicação com a intérprete em sala de aula era positiva. Eles/as (professor, professoras e intérpretes) se aproximavam e se comunicavam durante as aulas, tendo como finalidade o apoio à comunicação e suporte à aprendizagem do estudante surdo. Provavelmente, não tão completa, como sugerem Costa e Aguiar (2015), para quem a relação pedagógica deve ser diferenciada entre professor, intérprete e estudante surdo, de modo a haver uma preocupação em se comunicar, adentrar na cultura surda e possibilitar um processo inclusivo de ensino e aprendizagem.

As narrativas de Pâmella e Pérsia ressaltaram que essa relação e comunicação estavam referenciadas na personalidade do intérprete, pois já trabalharam com intérpretes que gostavam mais de dialogar, perguntar, interagir com elas; outros eram mais fechados, não sendo possível esse diálogo. Essa diferença precisa ser equilibrada, estabelecendo-se um trabalho harmonioso, de confiança e sinceridade, tendo em vista que o diálogo entre ambos – professor/a e intérprete – é essencial e o intérprete “pode colaborar com o professor sugerindo atividades, indicando processos que foram mais complicados, trabalhando em parceria, visando uma inclusão mais harmoniosa dos alunos surdos” (LACERDA, 2015, p. 279). Essa relação é, portanto, fundamental para fortalecer o processo educacional do estudante surdo.

Embora não tenha sido ressaltado nas narrativas, seria importante que os/as professores/as construíssem seus planejamentos junto com as intérpretes. Para elas, é importante verem com antecedência os conteúdos a serem abordados, tirarem dúvidas sobre possíveis sinais, darem dicas aos/as professores/as sobre os estudantes surdos e se prepararem dentro do contexto da aula.

A importância do envolvimento pedagógico desses profissionais é reconhecida por Gonçalves e Festa (2013, p. 9), que ressaltam a importância de: “proporcionar o acesso à informação através da tradução para Libras, mas também com sugestões, exemplos e diversas outras formas de relações e diálogos promovidos pelo cotidiano em sala”.

O Quadro 22 evidencia como acontece esta relação e comunicação, envolvendo Suélio, Patrícia e a intérprete de Libras, numa aula observada no curso de Química.

QUADRO 22 - OBSERVAÇÃO DE AULA/2017

Situação 6: Relação e comunicação com a intérprete de Libras
Estudante Surdo: Suélio / Professora Patrícia
Patrícia iniciou a aula. Suélio ainda não estava presente. Foi dado início à correção da lista de exercícios. Suélio chegou após a primeira aula, junto com a intérprete e uma colega ouvinte. Eles chegaram, cumprimentaram Patrícia e sentaram-se nas primeiras carteiras. A intérprete se encontrava de frente para Suélio e a colega do lado direito. Patrícia cumprimentou Suélio e perguntou se estava tudo bem. Ele respondeu que sim. Patrícia continuou a aula e a intérprete realizou a interpretação para Suélio. Ele olhou para a intérprete e para a lousa. Patrícia terminou a explicação e perguntou a Suélio se ele entendeu a notação científica. Ele acompanhava, conversava com a intérprete sobre o assunto. Patrícia iniciou a correção da próxima questão. A intérprete realizou a interpretação, Suélio interagiu com ela sobre o conteúdo. Olhou para a lousa, anotou no caderno. Acompanhou a interpretação e respondeu antecipando o resultado. Patrícia continuou a explicação. Suélio anotou a questão no caderno. Patrícia perguntou se todos entenderam, se Suélio entendeu. Ele disse que sim. A intérprete fez o sinal de sim para Patrícia e ensinou o sinal de ótimo para ela, que fez o respectivo sinal para Suélio. Ele sorriu.

A Situação anterior permite inferir que Suélio tem uma boa relação com a intérprete de Libras. O fato de ele ter entrado na sala acompanhado por ela pode evidenciar a necessidade de segurança, passado pela intérprete, durante a aula. Sem a presença dela, Suélio não poderia participar integralmente da aula, pelo fato de a comunicação ser oral, pois majoritariamente a turma era composta por ouvintes. Sobre isso, Lacerda (2015, p. 278) diz que a ausência dos profissionais intérpretes de Libras faz com que “a interação entre surdos e ouvintes fique muito prejudicada. Os surdos ficam limitados a participar apenas parcialmente de várias atividades (pelo não acesso à língua oral), desmotivados pela falta de acesso ou total exclusão das informações”.

Sobre a organização da sala de aula, a turma parece compreender bem que Suélio precisa sentar na parte da frente, próximo à intérprete, à professora e à lousa. Essa inferência se dá devido à ausência de reclamação dos estudantes ouvintes quanto à reserva de lugares para o surdo, concordando com a recomendação de Lima (2004) de que os ouvintes necessitam compreender que os surdos precisam de um lugar no ambiente da sala de aula que permita a visualização do/a intérprete e as sinalizações feitas por este/a profissional.

Suélio interagiu na aula por meio da intérprete, perguntou, respondeu, e a professora também, por meio da intérprete, interagiu com ele, sendo perceptível que os três estavam bem confortáveis na relação pedagógica. Essa afirmação parte da definição de relação pedagógica, realizada por Costa e Aguiar (2015, p. 17):

[...] na relação pedagógica estabelecida nos espaços escolares, dentre eles a universidade, deve haver a presença dos sujeitos, e esse fato só ocorre devido à existência dos sujeitos e às interações construídas com/por eles: professor, intérprete de LIBRAS, aluno surdo. Essa relação nasce do encontro sublime desses sujeitos no espaço da sala de aula.

Neste contexto, uma boa relação pedagógica requer o envolvimento, a participação, o respeito e as contribuições dos envolvidos. Na situação apresentada, é possível reconhecer essa relação pedagógica entre Suélio, Patrícia e a intérprete, pois todos buscaram participar e se respeitar.

Tendo por base as narrativas dos estudantes surdos, professor e professoras e a observação em sala de aula, é possível ratificar a importância do profissional intérprete de Libras no processo educacional dos estudantes surdos, muito embora ainda apresente limitações no ambiente pesquisado.

2.7 Processo educacional do estudante surdo no ensino superior

Embora a presente pesquisa seja desenvolvida no ambiente formal de escolarização, compreendo que, para além do ensino e aprendizagem, é necessário se pensar, mesmo em nível de ensino superior, que os conteúdos ensinados se dão a partir de uma visão de processo educacional. Isto quer dizer que as questões trabalhadas devem envolver aspectos mais amplos relativos à cultura, identidade, língua, diferença, alteridade e relações de poder.

Superando uma visão tecnicista de ensino e aprendizagem, o processo educacional compreende o ser humano na sua inteireza. No caso das pessoas surdas, está pautado numa concepção socioantropológica, como fundamentam os Estudos Surdos, ou seja, considerando a diferença surda. Neste sentido, “o respeito à diferença assim concebida é o que poderá proporcionar também aos Surdos a aspiração de desenvolverem-se através do estudo, como meio de socialização e de formação humana, nos aspectos também cognitivos” (DORZIAT, 2009, p. 58).

Ao falarem sobre o processo educacional vivenciado no ensino superior, Sales, Sérgio e Suélio narraram:

QUADRO 23 - ENTREVISTAS COM ESTUDANTES SURDOS/2017

Processo Educacional		
Estudantes Surdos	Curso	Narrativas
Sales	Automação Industrial	O processo de ensino na educação superior é mais leve. As atividades são leves. Em contrapartida, as avaliações são bem pesadas. Os projetos, eu também acho fáceis e legais. Fui aprovado com o professor de Matemática (Pietro). Ele me ajudou! Eu gostaria, depois de formado, nesse caso no Unipê, de conseguir trabalhar na empresa “MDEL”. Agora, quando eu concluir o curso (nome da instituição/campo da pesquisa) irei trabalhar em uma fábrica particular.
Sérgio	Design de Interiores	Você vê que o surdo não está tendo o entendimento correto do que é passado, que o professor venha, e que possa ajudar de uma forma possível a ele entender aquele assunto. Muito simples! Precisa olhar o surdo e ver quais são suas deficiências, dificuldades, adaptar, fazer avaliações e tentar ajudar. Fui aprovado na disciplina das professoras Pâmella e Pérsia [...] professoras tranquilas. A dificuldade é com os alunos ouvintes. Nas outras disciplinas é mais tranquilo, pois não tem trabalhos em grupo. Depois que eu me formar quero abrir minha própria empresa, criar minha própria empresa relacionada a Design de Interiores e fazer concurso público.

Suélio	Química	Eu tenho minhas dificuldades e essas que tenho como surdo me impulsionam para ser um futuro professor. No momento, eu sou monitor, ensino e aprendo. O professor precisa aprender Libras para ter uma boa comunicação com o surdo. É importante manter a boa comunicação. Ele pode usar também recursos visuais para que a aula fique mais inclusiva. Então, às vezes o professor por ter um profissional intérprete não tem a preocupação de evoluir e aprender a Libras. O professor precisa ter o interesse de aprender Libras. Fui aprovado na disciplina da professora Patrícia. Meu sonho é ser um professor de Química, ensinar Química no ensino médio. Quero ensinar surdos também.
---------------	----------------	---

Em suas narrativas, os estudantes surdos lançaram seus olhares sobre o ensino superior que vivenciaram e destacaram as dificuldades que encontraram para participar do processo educacional. Nesta perspectiva, Sales e Sérgio disseram ter dificuldades com as avaliações que são realizadas, pois estas não têm a escrita adaptada para que eles possam compreender o contexto descrito nestas avaliações. É necessário que os/as professores/as considerem que os surdos têm sua forma de raciocinar, de compreender questões e situações, sendo estas diferentes dos ouvintes. Então, é preciso também e mais uma vez se pensar na cultura surda como diferença. Esta, de acordo com Dorziat (2009, p. 53),

[...] se constitui numa atividade criadora, composta por símbolos e práticas diferentes da cultura ouvinte. Por isso, romper com o velho paradigma representado pelos ouvintes para os Surdos, no qual o Surdo é percebido como pseudo-ouvinte, é admitir que a subjetividade surda se constrói dentro de uma cultura visual.

Deste modo, os fatores referentes ao processo educacional destacados pelos surdos como as avaliações, as atividades, as aulas ministradas e a comunicação são ainda vistas a partir de concepções hegemônicas, sendo necessário se romper com elas. Isso é possível se professores e professoras compreendessem que a subjetividade surda é evidenciada através de sua cultura visual e ressignificassem suas práticas, como afirma Santiago (2010, p. 219):

Para a realização de uma prática interessante com surdos, é importante que os professores realizem aulas com uma metodologia de natureza essencialmente visual, e todo o material utilizado também deve ser desse tipo. Recursos como *Datashow*, slides, transparências, cartazes, vídeos etc. além de oficinas, dinâmicas, atividades em grupo, exercícios corporais, em que se priorizem a expressão facial e corporal, são de excelente ajuda para o surdo.

As práticas pedagógicas pensadas de forma que ajudem os surdos em seus processos educacionais aproximam o/a professor/a de seus estudantes, como mencionou Sérgio. Deste

modo, pode-se evidenciar que o/a professor/a precisa mediar o processo de ensino e aprendizagem, como a pessoa responsável pela mediação do conhecimento. De acordo com Tébar (2011, p. 131), o professor mediador:

[...] é sociável em suas relações interpessoais: desperta confiança por sua maturidade e autocontrole. Cria empatia, é acolhedor, próximo e compreensivo. É responsável: manifesta coerência entre suas palavras e os fatos, entre o que exige e o que é capaz de dar. Sabe organizar-se e planejar suas tarefas. Destaca-se por sua empatia e liderança ao mesmo tempo; é capaz de orientar e guiar com segurança. É cooperador: está sempre disposto ao trabalho em equipe. É criativo: inovador, aberto à mudança, flexível às novidades.

Neste contexto, é fundamental que também na educação de surdos professores e professoras sejam mediadores do conhecimento, pois essa característica faz com que os surdos se sintam acolhidos no ambiente da sala de aula e motivados a participar do processo educacional.

Sendo a comunicação condição fundamental na educação, ainda mais na educação de surdos, caso o/a professor/a não saiba se comunicar em Libras, precisa buscar conhecimentos sobre a referida língua. Não é à toa que não só Suélio se preocupe muito com a questão da comunicação em Libras entre professor e estudante surdo, mas também os autores Santiago, Paulo e Vieira (2015, p. 41). Referindo-se à educação de surdos, elas e ele ressaltam que é preciso que os/as professores/as se apropriem de alguns conhecimentos, dentre estes o da língua de sinais, “para uma efetiva comunicação com os estudantes surdos e a compreensão de suas dúvidas, visando estabelecer uma relação dialógica com os mesmos”.

É possível evidenciar que Sales gosta de participar de atividades referentes aos projetos do curso e Suélio participa sendo monitor na própria instituição de ensino, ajudando outros estudantes, o que permite pensar no que afirmam Dantas e Dorziat (2015, p. 64): “o reconhecimento da capacidade de estudantes universitários com deficiência pode oportunizar participações que permitam a esses estudantes ‘dar saltos’ significativos na educação superior”. A universidade, ao oportunizar as participações dos estudantes surdos em atividades de projetos, contribui no processo educacional desses estudantes, propiciando novos conhecimentos e novas experiências de aprendizagem.

Ao voltar ao campo de pesquisa para saber como os estudantes surdos haviam terminado o semestre letivo, eles destacaram suas aprovações nas matérias dos/as professores/as pesquisados, e também nas demais, bem como ressaltaram que, quando terminarem os respectivos cursos, pensam em seguir a profissão, apresentando seus projetos

de trabalhos futuros. Neste contexto, é possível inferir que as experiências vivenciadas desde o ingresso no ensino superior permitiram a estes estudantes surdos assumirem uma postura de empoderamento, como afirmam Dantas e Dorziat (2015, p. 56-57):

[...] a chegada nessa etapa de ensino significa que precisou superar diversas barreiras sociais e apresentou capacidade não só de estar ali, futuramente, atuar no mercado de trabalho. Esses critérios, por si sós, imprimem uma postura de empoderamento, reforçada pela formação superior em si, que permite as pessoas gerir sua vida, por meio da aquisição de competências que lhes permitam o desenvolvimento nas funções escolhidas.

Neste contexto, o empoderamento consiste numa atitude social, tendo em vista a conscientização de grupos sociais, sobretudo as minorias, na luta por direitos. É um elemento fundamental para o desenvolvimento do processo educacional dos estudantes surdos universitários, para a conclusão de suas formações, para o exercício de suas profissões, enfim para a vida das pessoas surdas.

Pensando nos elementos que envolvem os processos educacionais, questionei os/as professores/as sobre o processo educacional dos estudantes surdos e em como este vem acontecendo no contexto universitário. Seguem as narrativas:

QUADRO 24 - ENTREVISTAS COM PROFESSORAS E PROFESSOR/2017

Processo Educacional		
Professoras/es	Curso	Narrativas
Pietro	Automação Industrial	Trazer o máximo de prática que ele visualize. Como se fez com a parte de informática, ele entende informática. A questão é trazer mais metodologias. Talvez eu sinta dificuldade. Como ele é surdo, mas ele está entendendo a minha letra? A equação? Ele já sabe? Olhe, está vendo o gráfico? Talvez esteja facilitando nesse momento para ele, porque esta é uma questão prática. A gente precisa trazer mais situação prática para ele. Sales foi aprovado. Os critérios utilizados foram a participação nas aulas, trabalhos em grupo e as orientações dadas ao final das aulas e também pela internet.
Pâmella	Design de Interiores	Eu acho que tem que acontecer igual a de todos os outros. Eu acredito muito, cada vez mais eu acho que a gente precisa tratar as diferenças de uma maneira universal. Então, foi-se o tempo em que você tinha escola de formação específica para pessoas com deficiência. A ideia agora é integrar, isso seja nos ambientes em que a gente procura cada vez mais, não ter aquela coisa que vai causar constrangimento da pessoa, ter realmente só aquela possibilidade de acesso, aquela possibilidade de uso e do mesmo jeito no processo educacional. [...] o processo educacional, ele tem que ser universal e precisa ser o mais variado possível, mais abrangente possível para que a gente

		consiga alcançar os diversos níveis de aprendizagem. Seja em decorrência de uma deficiência física, como é o caso do surdo, ou até de uma questão psicológica, de um trauma que a pessoa teve na infância, de uma situação econômica, da família, de uma idade de quarenta anos. Ela pode não ter a mesma facilidade que um jovem para lidar com computador, para lidar com os programas, e aí a gente tem que dar várias possibilidades para que as pessoas expressem o que aprenderam ou construam conhecimento. Como eu costumo dizer, da maneira delas. O aluno Sérgio foi aprovado em nossa disciplina. Os elementos mais relevantes foram os trabalhos apresentados, a participação durante a construção desses trabalhos em grupo.
Pérsia	Design de Interiores	Do jeito que tem Sérgio, tem alunos da minha idade praticamente ou mais. Então, não é! Que tem também suas dificuldades. Eu acredito assim, que tenha que ter o olhar particular. E não estar o professor com o olhar geral, é isso, isso e isso. Mas, como professor você tem um assunto que é geral, mas você tem que ter a partir do momento que você inicia com a sala de aula, com aquela disciplina, você tem que ter um olhar particular para cada um. Claro que sem colocar condições diferenciadas para cada um. A condição é a mesma, mas o olhar é particular. O olhar é particular, no sentido de procurar perceber como aquele assunto vai chegar, e se a gente precisa conversar mais com aquele aluno e menos com o outro. Então, é esse olhar particular que a gente tem que ter diante desse geral, mas a avaliação tem que ser realmente mais igual possível. Sérgio foi aprovado em nossa disciplina. Utilizamos dentro dos trabalhos realizados alguns critérios. No trabalho 1 – Projeto: a justificativa, o plano de massa 1, plano de massa 2 e plano de massa 3; No trabalho 2 - Estudo Preliminar: o esboço, o desenho técnico, a justificativa, a solução e a apresentação; No trabalho 3 – Anteprojeto: Planta baixa técnica, humanizada, memorial, especificações técnicas, solução projetual e a apresentação. A participação real, não tem como saber.
Patrícia	Química	É trabalhar em cima do que o aluno surdo tem mais facilidade em aprender através do aspecto visual, de fórmulas, moléculas, desenhos, figuras. Enfatizar isso e sempre trabalhar com a intérprete do lado, com a intérprete em comum acordo. Tentar sempre que falar do assunto, ter o tempo dele olhar a figura, escutar o que eu estou dizendo, no caso ser interpretado o que eu estou dizendo, e ele entender o que quer dizer ali, tanto nos slides, que eu dou muita aula nos slides, como também no quadro, que eu escrevo muito no quadro. Uso os dois recursos, e também, quando a gente vai chegar ao assunto de ligações químicas, eu sempre tenho os modelinhos que eu levo para a sala de aula, são os modelos de fórmulas moleculares, que a gente tenta montar as moléculazinhas, fazer a geometria. Vejo que isso é um recurso a mais, que não só ajuda o surdo, os ouvintes também. Em relação também ao aspecto visual que a gente sabe que ajuda muito o surdo, mas os ouvintes também são ajudados com isso. Porque quando você pensa em Química, quando eu mostro uma figura no quadro, o ouvinte também acha interessante, acha legal. Então, o surdo, a gente tenta trabalhar esse aspecto, trabalhar em comum acordo com a intérprete, tirar dúvida, sempre questionar na sala de aula, tentar trabalhar bem o conteúdo, para poder desenvolver bem o processo de ensino e aprendizagem

		dele, para que ele tenha êxito ao final do semestre. Suélio foi aprovado ao final do semestre. Os elementos mais importantes para esta aprovação foram a assiduidade, a metodologia utilizada e a intérprete de Libras, pois não houve troca de profissionais intérpretes.
--	--	--

Os/as professores/as ressaltaram o processo educacional que vivenciaram com os estudantes surdos e ouvintes, destacando suas visões e práticas pedagógicas. O professor Pietro abordou a questão das situações práticas em sala de aula. Ele percebeu que as aulas práticas realizadas (nos laboratórios com o uso de máquinas) em sua turma ajudaram Sales a compreender os conceitos explicados, sendo também uma forma de reforçá-los. Entende-se que estas situações práticas valorizam as experiências visuais, o que, para o surdo, é fundamental. Nesta direção, Perlin e Miranda (2003, p. 218) explicam que:

[...] a experiência visual significa a utilização da visão, (em substituição total à audição), como meio de comunicação”. Desta experiência visual surge a língua de sinais, pelo modo diferente de ser, de se expressar, de conhecer o mundo, de entrar nas artes, no conhecimento científico e acadêmico.

Assim, os surdos aprendem se utilizando de experiências visuais, pois é a partir destas que eles/as conhecem, leem o mundo e se apropriam do conhecimento.

Pâmella considerou que o processo educacional tem que ser universal, ou seja, da mesma forma para surdos e ouvintes. Este dado possibilita realizar uma conexão com o que afirmam Dorziat, Araújo e Soares (2011, p. 46):

Pelo fato de a grande maioria em sala ser ouvinte, a professora desenvolvia suas atividades sem diferenciar seus métodos e isto implica, de certo modo, a negação das peculiaridades linguístico- culturais dos alunos surdos, significando que a educação inclusiva não garante que os diferentes sejam aceitos definitivamente, pois precisam moldar-se à maioria.

Deste modo, a professora não demonstrou diferenciar métodos, estratégias e atividades, de modo a atender as particularidades linguístico-culturais dos surdos. Assim, é possível inferir que seria necessário haver um processo educacional pensado para as diferenças, um processo em que as particularidades fossem potencializadas, inclusive a diferença surda, que requer um olhar direcionado para o contexto da língua de sinais e das experiências visuais.

Pérsia, por seu turno, relata a importância de um olhar particular para cada estudante, a fim de compreender as suas necessidades e tentar ajudar. Quanto à avaliação também ressalta que deve ser igual para todos. O Decreto Federal 5.626/2005 chama a atenção para as particularidades dos mecanismos de avaliação para os estudantes surdos em língua de sinais, sendo necessário: “desenvolver e adotar mecanismos alternativos para a avaliação de conhecimentos expressos em Libras, desde que devidamente registrados em vídeo ou em outros meios eletrônicos e tecnológicos” (BRASIL, 2005). Neste contexto, a avaliação dos estudantes surdos precisaria ser pensada e elaborada em língua de sinais, propiciando a efetiva participação e compreensão. No entanto, não parece ser este o dado encontrado na narrativa de Pérsia.

Patrícia destaca que, para trabalhar uma temática na sala de aula, pensa primeiramente em como fazer para Suélio aprender. Busca o trabalho com recursos visuais, conseguindo envolver toda a turma. Outro aspecto importante é o trabalho junto com a intérprete, através de quem Patrícia aproveita para se aproximar de Suélio, fazer perguntas, tirar dúvidas por meio da intérprete, com a finalidade de saber se ele está compreendendo bem. Assim, Patrícia cria momentos dentro do espaço da sala de aula que favorecem a participação de Suélio, possibilitando a ele realizar descobertas e construir conhecimento. Este dado corrobora o que ressaltam Dorziat, Lima e Araújo (2007, p. 17):

[...] é importante unirmos ao terreno teórico-legal uma nova visão sobre currículo, em que as formas de elaboração e subjetivação dos que estão envolvidos na prática cotidiana sejam consideradas, criando espaços adequados a que os alunos realizem suas próprias elaborações, compartilhem suas dúvidas, suas descobertas, exerçam, enfim, a capacidade de ser agentes da sua formação.

Por meio dessa articulação teórica, é possível constatar que Patrícia apresentou ter uma visão de currículo que possibilita aos envolvidos no processo educacional serem protagonistas de sua formação acadêmica.

Na volta ao campo de pesquisa, também perguntei aos/as professores/as sobre a aprovação ou reprovação de Sales, Sérgio e Suélio. Elas e ele confirmaram suas aprovações. Pietro e Patrícia ressaltaram elementos bem específicos que contribuíram para as aprovações. Já os critérios utilizados por Pâmella e Pérsia foram gerais para toda a turma, tendo em vista que os trabalhos realizados na disciplina eram em grupos.

Ainda com base no processo educacional, apresento a seguir uma situação vivenciada no curso de Design de Interiores, durante a aula das professoras Pâmella e Pérsia.

QUADRO 25 - OBSERVAÇÃO DE AULA/2017

Situação 7: Recurso visual e o trabalho prático
Estudante Surdo: Sérgio / Professoras: Pâmella e Pérsia
Pâmella deu início à aula. Estavam presentes Sérgio, a intérprete, Pérsia e a maioria dos estudantes ouvintes. O conteúdo da aula foi “Projeto de Interiores”. Pâmella e Pérsia realizaram a exposição através do <i>Power point</i> com imagens e textos. A intérprete se encontrava de frente para Sérgio, realizando a interpretação da aula. As duas professoras estavam na parte da frente da sala de aula. Pâmella fez a introdução do tema, apresentando imagens no <i>power point</i> de uma planta baixa de alguns pontos da cidade de João Pessoa-PB. Eram lojas que ficavam na Avenida Eptácio Pessoa e Senador Rui Carneiro. Pérsia dava dicas para observar as lojas, quanto às salas, banheiro, entre outros. Pâmella continuava com o estudo de viabilidade. Sérgio olhava para a intérprete e para a tela onde tinha a imagem da planta. Pâmella continuava falando das atividades técnicas para o projeto de interiores, argumentando que era necessário analisar o espaço e dar alternativas de empreendimentos. A intérprete continuava a interpretar, e Sérgio olhava para ela. Pâmella afirmou que o trabalho deveria ser entregue até o dia 22 de junho, quando os alunos iriam definir e justificar a escolha de até duas salas e apresentar três propostas de zoneamento para a ocupação destas. Pérsia ia complementando, lembrando que a turma trabalharia com esboço, construindo a ideia. Sérgio conversou por um momento com a intérprete sobre o conteúdo e o trabalho a ser entregue. Pâmella e Pérsia apresentaram as soluções de planejamento: acesso, entrada, organização espacial, relações espaciais e circulação. A intérprete se encontrava interpretando, Sérgio olhava para ela e para a tela. As professoras prosseguiram com o desenho de diagramas. A intérprete parou e olhou para a tela, realizou a interpretação, fez sinal para Sérgio olhar para a tela. Pâmella explicou, foi à tela e apontou para as imagens. Sérgio olhou e acompanhou. A intérprete continuou a interpretação. Sérgio interagiu com ela sobre o assunto, pediu para repetir a interpretação. Ele olhou para a colega que estava ao lado e fez o sinal de escrever (pergunta), ela afirmou que sim. Sérgio continuou conversando com a intérprete sobre o conteúdo. Acenderam-se as luzes, e foi dada a oportunidade para os alunos irem aos locais apresentados no material da aula. Alguns/as alunos/as se ausentaram da sala e foram até os respectivos locais para darem início aos trabalhos. Outros/as permaneceram na sala com os seus respectivos grupos. Sérgio permaneceu na sala de aula com sua equipe, realizando encaminhamentos sobre o trabalho. Para se comunicar, as colegas utilizavam estratégias como gestos, escrita, mímicas e leitura labial. Ele estava com uma colega em frente ao <i>notebook</i>, eles apontaram para a tela e foram tentando uma comunicação. Sendo assim, ficaram na sala 11 alunos/as, a intérprete e as duas professoras. Pâmella explicou aos alunos que ficaram na sala que poderiam fazer pesquisas sobre as áreas de trabalho, utilizar papel, se necessário.

A aula realizada por Pâmella e Pérsia sobre Projeto de Interiores contou com estratégias de ensino visuais, práticas, pesquisas e trabalho em grupo, proporcionando a Sérgio e à turma possibilidades de compreensão. As professoras trabalharam com aspectos visuais variados (imagens, figuras, diagramas e desenhos), além da intérprete de Libras, que mediou o processo de comunicação durante a aula. Sérgio acompanhou a aula, demonstrando que estava a compreender, e, em seguida, foi para o seu grupo trabalhar no esboço do projeto, pesquisou no computador e trocou ideias. É possível inferir que o trabalho pedagógico desenvolvido nesta aula possibilitou a participação de Sérgio, pois estavam presentes os aspectos visuais, o suporte de interpretação e comunicação em Libras por meio da intérprete e o desenvolvimento de atividades com o seu grupo. No entanto, apenas a presença da intérprete e/ou o conhecimento da língua de sinais não bastam, pois também “é importante

pensar que o trabalho pedagógico requer muita flexibilidade e criatividade dialógica sinalizada, sempre reafirmando a importância da compreensão da cultura surda existente” (VILHALVA, 2004, p. 3). Assim, o trabalho pedagógico precisa envolver a língua de sinais e o jeito surdo de raciocinar e aprender, reafirmando a cultura surda como integrante do processo educacional.

Outro aspecto a ser analisado é a interação entre Sérgio e as colegas ouvintes na realização do trabalho coletivo. Para construir uma atividade de forma coletiva, é necessário que haja relação e comunicação. Por não conhecer a Libras, as colegas de Sérgio se utilizaram de outras estratégias para se comunicar com ele, como a escrita, gestos, leitura labial e mímica. Esta situação lembra a afirmação de Cruz e Dias (2009, p. 71), de que muitas vezes a comunicação entre surdos e ouvintes no ensino superior é realizada através de modalidades de estratégias do oralismo e da comunicação total, sendo que na “modalidade comunicação total são agregados elementos como leitura labial, gestos, mímicas ou quaisquer outros meios para que o aluno surdo e os ouvintes possam, ainda com base em elementos concretos, se entender em sala de aula”.

Os resultados, considerando as narrativas dos estudantes surdos, professores/as e situação pedagógica, apontaram que os surdos enfrentaram dificuldades em seus processos educacionais devido aos professores/as e colegas ouvintes não compreenderem as características linguístico-culturais que os envolvem. Mas, é possível evidenciar, com base na situação analisada, que há indícios de práticas pedagógicas que contemplaram as experiências visuais da pessoa surda.

2.8 Expectativas de melhorias no processo educacional do estudante surdo

Por muitos anos, a educação de surdos se respaldou em concepções clínicas, oralistas e de comunicação total, não sendo a língua de sinais considerada no processo educacional. Com a concepção de ensino bilíngue para surdos e com a Lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002 (BRASIL, 2002), a língua de sinais passou a estar presente na educação de surdos, sendo considerada de fundamental importância no processo educacional. A partir dessa concepção, tal processo referente aos estudantes surdos precisa estar em conexão com o jeito surdo de ser, ou seja, com a cultura surda.

Os Estudos Surdos, na perspectiva dos Estudos Culturais, apresentam que o processo educacional de pessoas surdas está atento às peculiaridades do mundo surdo, fazendo com que a educação se faça presente na vida dessas pessoas. Desse modo, o ensino com base na língua

de sinais é um fator primordial no processo educacional dos surdos, assim como a língua portuguesa é para os ouvintes.

No intuito de saber a opinião dos sujeitos da pesquisa sobre o assunto, indaguei os estudantes surdos sobre as melhorias que necessitariam ser feitas para que o processo educacional deles fosse mais significativo. Eles relataram:

QUADRO 26 - ENTREVISTAS COM ESTUDANTES SURDOS/2017

Expectativas de Melhorias		
Estudantes Surdos	Curso	Narrativas
Sales	Automação Industrial	E para melhorar o meu aprendizado, eu queria que o professor se disponibilizasse mais a ensinar. Porque o professor fala, fala e, às vezes, eu até perco algumas coisas.
Sérgio	Design de Interiores	Dentro da coordenação mesmo. Eu percebo que, às vezes, existe muita reclamação mesmo com o aluno surdo. Parece que eu tenho que levar toda a responsabilidade sozinho. Sempre ficam me apontando sobre o que eu deixei de fazer. Às vezes, fico muito insatisfeito. Quando acontece o intervalo de nove e meia, eu sempre tenho que voltar à aula depois que termina o intervalo. Às vezes, eu percebo que os outros alunos ficam conversando e os professores não reclamam, mas, se eu me atraso, existe uma reclamação para mim, acredito que por eu ser surdo. Eu não sou menor que todo mundo, sou igual a todos. Eu não gosto de discriminação, de pessoas que fazem com que outras pareçam menores ou com que elas se sintam assim. Nunca vi a coordenação do meu curso reclamando com alunos ouvintes, mas sim com alunos surdos, várias vezes. Muitas vezes, eu finjo que não está acontecendo porque eu já estou de saco cheio e... Os professores não, eles são tranquilos, menos a coordenação. Há dificuldades, eu não posso me comunicar. Às vezes, a coordenação culpa alguém. Bom! Eu não conheço a pessoa que eles culpam e eu também não sou culpado por encaminhar algo que é errado. A culpa é dessa pessoa! Não, não quero que venham reclamar comigo! Eles pensam que são meus pais, eu não sou filho deles. Eu já percebi várias reclamações deles com alunos surdos. Nós todos somos do mesmo tamanho, somos iguais. Temos que obedecer às regras, temos responsabilidades, não precisa ter essa série de reclamação.
Suélio	Química	Até aqui, está ok.

Considerando a fala de Sales, pode-se inferir que os/as professores/as precisariam repensar as suas práticas de sala de aula, tendo por base a compreensão de que são necessárias ações pedagógicas que potencializem a aprendizagem deste estudante. Ao ensinar, os/as seus/suas professores/as utilizaram a oralidade e, muitas vezes, não dispuseram de tempo e ou/ preparação para melhor orientar Sales. Em virtude destas práticas, o referido estudante tem dificuldades em compreender os conteúdos.

A esse respeito, Freitas (2005, p. 148), afirma que:

[...] existe a necessidade de olhar a escola como espaço, por excelência, de práticas sociopolíticas e pedagógicas, superando a visão fragmentária e cartesiana, que tem permeado o seu cotidiano, sobretudo no que diz respeito à construção de sua proposta pedagógica. Significa mobilizar todos os seus segmentos como atores sociais, sujeitos instituintes que se sentem implicados para planejar, implementar e avaliar.

Para que haja a superação de práticas de visão fragmentária e cartesiana, é fundamental que a equipe universitária se mobilize, estude, planeje, avalie e reflita sobre elas, tendo em vista as diferenças que existem na sala de aula, como no caso da diferença surda.

Esteve presente na narrativa de Sérgio o incômodo que ele sentiu com a distinção que aconteceu entre surdos e ouvintes, como se os ouvintes fossem superiores a ele. É possível evidenciar que está presente nessa situação o viés das práticas ouvintistas. Esta, de acordo com Skliar (1998, p.7), são “uma forma particular e específica de colonização dos ouvintes sobre os surdos. Supõe representações práticas de significação, dispositivos pedagógicos etc. em que os surdos são vistos como sujeitos inferiores”.

Sérgio também demonstrou não apreciar a intenção de inferiorização que a coordenação lhe quis impor, sempre chamando a sua atenção, mas não a dos ouvintes. Este dado faz lembrar o que afirma Dorziat (2009, p. 29):

É perceptível a presença de um sentimento de inferioridade nos Surdos, produto de uma trajetória marcada pela meta de ser igual ao ouvinte, numa realidade em que todos os serviços e suportes de convivência, e até muitas vezes, de sobrevivência, são direcionados às pessoas ouvintes. Eles colocam, de um lado, os Surdos e todas as suas deficiências e, de outro, os ouvintes, que só pelo fato de assim o serem, representam o que há de bom.

O ambiente universitário, através de práticas ouvintistas acaba dando margem à inculcação deste sentimento em Sérgio.

Ele também mencionou dificuldades na comunicação com as pessoas da coordenação, fator fundamental para o estabelecimento de um diálogo. Sobre isso, Teske (2015, p. 44) diz que “muitos profissionais que estão nas escolas ainda não têm nenhum conhecimento da língua de sinais, cultura surda, história desse povo, etc. O que é um disparate nesse processo”. Assim, é possível inferir que a falta de comunicação e do diálogo, em detrimento do desconhecimento da Libras e da cultura surda, podem ter acarretado esses problemas que foram mencionados por Sérgio. A universidade ainda não conseguiu fazer valer em muitos aspectos o conceito de inclusão em sua essência, presente nas leis educacionais, e evidenciá-lo na prática.

Suélio, por sua vez, não ressaltou as melhorias necessárias em seu curso e/ou na instituição (campo de pesquisa), afirmando que está tudo bem para ele.

Os docentes também foram questionados sobre as melhorias a serem feitas no processo educacional dos estudantes surdos. Assim, Pietro, Pâmella, Pérsia e Patrícia apresentaram suas narrativas:

QUADRO 27 - ENTREVISTAS COM PROFESSORAS E PROFESSOR/2017

Expectativas de Melhorias		
Professoras/es	Curso	Narrativas
Pietro	Automação Industrial	Eu só vejo assim, como eu te falei. Entender um pouquinho dos sinais. “Um bom dia, uma boa tarde”. Entender um pouquinho da linguagem. Dar um “bom dia, um boa tarde”, exercício. Minha interação está sendo essa, de querer entender um pouquinho mais, cumprimentar, como eu converso com ele, como é que eu participo de uma conversa. Ele está isolado, eu estou preocupado com isso. A gente não tem uma preparação adequada para dar aula para o surdo, imagine para os outros alunos que tem outras deficiências. Como é que eu vou motivá-lo?
Pâmella	Design de Interiores	Eu acho que contribuo para aprendizagem dele. Confesso que há uma dúvida, como Sérgio é o meu primeiro aluno surdo, no curso superior, e que ainda não concluiu o curso, eu fico imaginando como será a vida profissional dele, a atuação dele na profissão como designer, quando ele concluir o curso. Mas, inicialmente essa é a minha menor preocupação, porque eu acho que esse processo que ele vivencia aqui é um processo de aprendizagem, que não serve somente para um escritório de design ou atuação dele como designer. Isso vai ser uma consequência, talvez de tudo o que ele aprendeu aqui, mas a contribuição maior, eu acho que é pessoal, para vida dele. Então, o fato dele poder ter a oportunidade de estar num curso superior, numa faculdade pública e concluindo um curso, tendo uma formação comum igual a todos os outros, isso para mim, eu vejo como um ganho enorme, assim, uma conquista pessoal dele muito grande e que coloca ele em pé de igualdade com qualquer outra pessoa. Isso é uma contribuição que vai além do exercício profissional dele. O que a gente espera é que além dessa convivência pessoal, ele esteja totalmente apto pra exercer a profissão como designer. Mas a gente só vai, ou pelo menos no caso de Sérgio, que é o primeiro contato, eu só vou descobrir isso depois (risos).
Pérsia	Design de Interiores	Eu acho que estou ajudando nesse processo. Eu tenho uma preocupação com cada momento, do momento que eu estou aqui, vamos dizer, ensinando, entre aspas, trocando informações, trocando conhecimentos. Então, que ele, realmente, pelo menos, assim de minha parte, eu procuro fazer o máximo com que ele realmente participe, assim, com que ele cumpra o objetivo da disciplina, daquele momento, de estar aprendendo aqueles assuntos, de estar vivenciando aquele conteúdo. Então, que esse somatório dos conteúdos, realmente mude a vida dele, que ele realmente aprenda mais, veja mais. Que ele saia daqui com outra visão, com

		um campo de visão ampliado, em relação, no caso, ao Design de Interiores.
Patrícia	Química	Eu acho que sim, eu percebo isso quando estou explicando, faço a pergunta para toda a sala e inclusive para o surdo, e ele consegue responder. Além disso, antes de eu fazer a pergunta para ele, muitas vezes ele chega e responde antes de eu estar lá, perguntando: - “Fulano! É isso aqui!” Ele está respondendo. Eu vejo que ele está interessado, está no processo de responder, está entendendo, e às vezes ele se sai até muito mais rápido na resposta do que o ouvinte. Aí, eu vejo, então, está entendendo. Tirou seis. A gente sabe que não está na média, mas eu vejo assim, por um lado bom, porque já é difícil pra ele, imagina! Ele está com a prova toda em português, a prova! Português não é a primeira língua dele, é a segunda. Então, ele mesmo assim conseguir entender, tem que entender! Tudo bem que ele está com o intérprete do lado, tem que entender o que eu estou perguntando ali e, além disso, entender o português, entender o conteúdo de Química. Então, eu acho que ele está, até então se dando bem, sim! Eu acho que sim, na minha concepção pelo que eu vejo as respostas dele, ele está bem!

Efetivamente, nenhum/a professor/a tratou de melhorias referentes ao processo educacional dos estudantes surdos. Não há em suas falas propostas, sugestões ou apresentações de expectativas. Isto pode significar que a Educação de Surdos ainda está restrita a área da Educação de Surdos, mas isto precisa mudar.

A esse respeito, Pietro, em sua narrativa, traz a sua preocupação, ao sentir que Sales esteve isolado do grupo na sala de aula, formado predominantemente por ouvintes. Pietro se sentiu despreparado para se comunicar e ensinar a Sales, devido à falta de formação para compreender as particularidades do mundo surdo. Pode-se inferir que essa falta de preparação do professor acarreta práticas que não possibilitaram a participação do estudante surdo nas aulas.

O risco dessa sensação é o apresentado por Marchesi (2001, p. 103), para quem “o professor, se se sente pouco competente para facilitar a aprendizagem dos alunos com necessidades educativas especiais, terá tendência para desenvolver atitudes mais negativas que se traduzem numa menor interação [...]”. Deste modo, para que o professor se sinta seguro em ensinar os estudantes surdos, é preciso incentivá-lo a participar de processos formativos na perspectiva da cultura surda e da Língua de Sinais, pois este é um dos fatores que contribuem para o processo de ensino e interação.

Pâmella se considerou impulsionadora do processo educacional de Sérgio e ressaltou que o fato de ele estar no ensino superior igualmente com os outros é um fator positivo. Isso remete ao que afirmam Chaves, Medeiros e Santiago (2015, p. 9):

[...] estar na escola ou na universidade não garante ao surdo as mesmas condições de participação e aprendizagem que são oferecidas aos ouvintes. Para estes últimos, o acesso aos conhecimentos se dá de maneira razoavelmente tranquila, pois professores e alunos falam a mesma língua, portanto, têm sua comunicação e interação garantidas. No entanto, para os estudantes surdos, o acesso fica comprometido, tendo em vista que temos falantes de duas línguas que não conseguem se comunicar: os estudantes surdos com a língua de sinais, de um lado, os professores ouvintes e a língua oral, de outro.

Foi, realmente, uma conquista da parte de Sérgio ter conseguido entrar e permanecer na universidade, tendo em vista que a cultura universitária é majoritariamente ouvinte. As condições de acesso, de permanência e o processo educacional presente privilegiam os ouvintes, tendo em vista que a comunicação, as ações e as práticas pedagógicas são ouvintistas. A professora ao falar em igualdade precisaria pensar nas formas com que esta se configura entre as pessoas envolvidas no processo educacional.

Neste sentido, o direito à igualdade do surdo, ao acesso e permanência no ensino superior, precisa estar associado ao direito à diferença, conforme afirmam Dorziat, Araújo e Soares (2011, p. 59) “o direito à igualdade não pode estar desvinculado do direito à diferença, se quisermos pensar em um ensino verdadeiramente democrático”.

Pérsia também ressaltou que contribuiu com o processo educacional de Sérgio, fazendo com que ele participasse, e que todos os conteúdos vivenciados no curso contribuíssem para a sua futura profissão. Essa afirmação evidencia que Pérsia se preocupa com a participação de Sérgio nas atividades e torce para que ele exerça a profissão enquanto Designer. Esta preocupação é um fator positivo, pois o/a professor/a tem importante papel no processo educacional dos estudantes. Sendo a figura diretamente envolvida nesse processo, é indispensável que seus conhecimentos acerca dos surdos e da surdez sejam legítimos, para que assim ele/a possa favorecer a aprendizagem desses estudantes, dinamizando cognitivamente cada um deles (SANTIAGO; PEREIRA, 2015).

Patrícia também afirmou contribuir com o processo educacional de Suélio, ressaltando as participações dele nas aulas. Em contrapartida, apresentou o desafio que foi a avaliação escrita em português para Suélio. É possível inferir que a nota baixa que ele tirou na matéria desta professora pode ter sido pelo fato de a organização da prova ter sido em português, dificultando a compreensão dos enunciados, e na sua correção ter sido considerado também o português, no que se refere às questões abertas.

Para sanar essa dificuldade, a avaliação precisaria ser organizada em Libras, mas não apenas sinalizada, deve ser apresentada em vídeo e projetada em *datashow*. Há necessidade de se construir uma avaliação diferenciada, lembrando que:

[...] adotá-la não significa relevar dificuldades dos alunos, com a crença de que suas aparentes limitações constituem desvios da “normalidade”. As produções dos surdos não podem ser comparadas a de alunos falantes do português como língua materna, que ouvem e interagem por meio dele desde que nascem [...] (FERNANDES, 2013, p. 19).

A avaliação diferenciada valoriza as peculiaridades surdas, dando condições e oportunidades de os surdos culminarem com suas aprendizagens. É importante se colocar no lugar do outro. Se as avaliações fossem realizadas em língua de sinais, os ouvintes que não sabem Libras iriam se sentir excluídos do processo. Então, urge se pensar em práticas avaliativas de aprendizagem que contemplem as diferenças, tendo em vista um processo educacional inclusivo.

Ainda sobre este processo, observei uma situação em sala de aula, envolvendo Pietro e Sales, com o intuito de evidenciar as melhorias que precisariam ser feitas. Esta se apresenta no quadro a seguir:

QUADRO 28 - OBSERVAÇÃO DE AULA/2017

Situação 8: Prática Docente
Estudante Surdo: Sales / Professor: Pietro
Sales pegou o caderno e começou a anotar o conteúdo que estava na lousa. O professor explicou o conteúdo. A intérprete fez a interpretação por um momento, parou um pouco, aguardou Sales anotar o conteúdo que estava na lousa. O professor continuou a explicação e Sales fez a anotação. Uma estudante ouvinte fez uma pergunta sobre como o professor podia representar a propriedade no plano cartesiano. O professor, por sua vez, explicou a questão oralmente. Foi até a lousa e continuou a explicar as propriedades. Sales terminou suas anotações e a intérprete começou a interpretação da explicação do professor. Um estudante ouvinte fez uma pergunta ao professor, o mesmo respondeu e continuou as explicações sobre propriedades. Pietro lançou uma questão para os estudantes e escreveu na lousa. Sales conversou rapidamente com a intérprete sobre o conteúdo e anotou a questão no caderno. O professor lançou uma segunda questão para os alunos, lançou a mesma oralmente. Sales se encontrava anotando a primeira questão. A intérprete perguntou ao professor se ele ia anotar a segunda questão na lousa. Ele respondeu que primeiramente queria que os estudantes escrevessem enquanto ele ditava. Em seguida, anotou a questão na lousa. A intérprete comunicou a Sales que era preciso anotar no caderno a segunda questão que estava sendo escrita na lousa. Ele anotou a questão em seu caderno. Pietro ditou a questão número três e a intérprete fez a interpretação. Em seguida, Pietro anotou a questão na lousa e Sales anotou em seu caderno. Pietro ajudou os alunos a resolverem a primeira questão, utilizando a lousa. Sales acompanhou, olhou para a lousa, anotou no caderno e olhou para a intérprete que estava realizando a interpretação.

A situação acima evidenciou que o procedimento utilizado por Pietro em sala de aula foi a linguagem oral para explicação dos conteúdos na lousa. A esse respeito, Dorziat, Araújo e Soares (2011, p. 42) observaram algumas aulas de professores que tinham surdos incluídos em suas turmas, e perceberam que “o procedimento desses professores, em sala de aula, valorizava a linguagem oral, que predominava em relação à Libras. A igualdade de

tratamento, nesse caso, é fator de exclusão, na medida em que não considera as possibilidades dos alunos”. Portanto, encontraram-se, nessa situação, práticas que não estão culturalmente engajadas, que se encontram tecidas pelo discurso hegemônico, excluindo o estudante surdo que está numa sala de aula com colegas ouvintes.

Outro fator a ser analisado é que Pietro ditou as questões, a intérprete fez a interpretação, mas Sales só escreveu quando o professor escreveu na lousa. Este fato pode estar relacionado com a dificuldade que ele teve a respeito da compreensão e da escrita da língua portuguesa. Sobre esta dificuldade de escrever na língua portuguesa, Perlin (2013, p. 57) ressalta que:

É tão difícil escrever. Para fazê-lo, meu esforço tem de ser num clima de despender energias o suficiente demasiadas. Escrevo numa língua que não é minha. Na escola fiz todo esforço para entender o significado das palavras usando o dicionário. São palavras soltas elas continuam soltas. Quando se trata de pô-las no papel, de escrever meus pensamentos, elas são marcadas por um silêncio profundo. Eu preciso decodificar o meu pensamento visual com palavras em português que têm signos falados. Muito há que é difícil ser traduzido, pode ser apenas uma síntese aproximada. Tudo parece um silêncio quando se trata da escrita em português, uma tarefa difícil, difícilíssima.

A autora ressalta a dificuldade que ela, enquanto pessoa surda, tem em escrever de acordo com a estrutura gramatical da língua portuguesa, uma vez que esta tem uma estrutura muito diferente de sua primeira língua – L1. Para este exercício de escrita em português – L2, ela tem como referência o pensamento visual e também a língua de sinais. Tendo por base esse exemplo, parece ser assim que Sales se sente ao ter que escrever em língua portuguesa.

São perceptíveis também ações dentro deste contexto educativo que levaram Sales a acompanhar a aula com dificuldade, pelo fato de ter que olhar rapidamente para a lousa, para o professor e para a intérprete. Sobre essa situação, Foster, Long e Snell (1999) realizaram um estudo sobre o estudante surdo no contexto universitário e um dos resultados apresentados foi em relação às dificuldades que eles/as enfrentaram, referentes ao recebimento de informações, principalmente o tempo entre o que é falado e a tradução; o contato visual, existindo uma quebra enquanto o/a professor/a escreve na lousa; a observação do intérprete que está interpretando; a leitura de um material impresso; e o caminhar pela sala que impede o uso visual ou a leitura labial, perdendo-se assim informações que são importantes, pois há uma escolha entre olhar para o/a intérprete ou para o/a professor/a.

Esta situação de olhar ao mesmo tempo para vários pontos de informação não se trata de uma dificuldade diretamente atribuída ao estudante surdo, mas de um contexto que impõe

práticas ainda engessadas. Apresenta-se, então, um indício de que é preciso ter cuidado com as metodologias que o/a professor/a vai utilizar no contexto inclusivo, e também é importante o suporte que o/a professor/a irá ter da instituição para pensar, elaborar e/ou escolher essas metodologias. Estas precisam estar comprometidas com as diferenças individuais existentes em sala de aula.

As práticas pedagógicas presentes no contexto universitário precisam dar conta de incluir todos os que lá estão, e isto não é diferente com as pessoas surdas. Este não parece ser o caso encontrado na instituição (campo de pesquisa). Assim, o modelo inclusivo, na prática, não consegue incluir os estudantes surdos no contexto universitário.

Os resultados para esta categoria, considerando-se as narrativas dos estudantes surdos, professoras e professor e a situação analisada, evidenciaram que melhorias precisam ser realizadas nos cursos destes estudantes e na instituição universitária (campo de pesquisa). Essas estão relacionadas a concepções sobre os surdos e a surdez, ao diálogo por meio da língua de sinais, à compreensão das particularidades surdas para um processo educacional mais significativo para os surdos, às práticas pedagógicas e às avaliações que precisariam ser planejadas considerando a diferença surda. Enfim, tornar o ambiente universitário um ambiente que seja inclusivo para os surdos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por mais parciais e provisórios que sejam os resultados de uma pesquisa, certamente, em alguma dimensão, e de alguma maneira, eles podem contribuir para tornar melhor o mundo e nossa vida dentro dele (COSTA, 2007b, p. 153).

Considerando as discussões realizadas até o momento, com base nas narrativas de estudantes surdos, professor e professoras desses surdos, e em práticas pedagógicas observadas, foi possível apresentar pontos relevantes que possibilitaram compreensões acerca do processo educacional do estudante surdo no ensino superior, mais precisamente nos cursos de graduação em Automação Industrial, Design de Interiores e Química de uma instituição de ensino médio, técnico, tecnológico e superior pública da cidade de João Pessoa/PB.

À luz dos Estudos Culturais e dos Estudos Surdos, que compreendem os surdos como pessoas que têm identidade, língua e cultura próprias, busquei compreender as implicações teórico-práticas dessa condição no universo do ensino superior.

Para melhor compreensão deste processo, considerei como categorias de análise: os dados dos/as entrevistados/as, o processo comunicativo, a participação em sala de aula, as estratégias de ensino, as experiências docentes e discentes, a relação e a comunicação com as intérpretes de Libras e as expectativas de melhorias que precisariam ser realizadas no processo educacional.

Reportando-me aos dados dos/as entrevistados/as, pude evidenciar que os estudantes surdos tiveram a vida marcada pelos discursos da cultura ouvinte, uma vez que todos são filhos de pais ouvintes e são oralizados. Embora a vida desses surdos tenha sido marcada por este discurso hegemônico, eles participaram de movimentos que visavam o reconhecimento político de suas identidades e da Língua de Sinais, no contexto de luta por seus direitos sociais, culturais e educacionais.

Apesar de o termo cultura possuir significados variados, no bojo dos conceitos engendrados no campo dos Estudos Surdos, à luz dos Estudos Culturais, cultura representa um modo de ser surdo, uma afirmação de identidade com fortes marcas visuo-gestuais. Nesse sentido, toma corpo e relevância a forma de se comunicar dessas pessoas, imbuída de uma especificidade – a Língua de Sinais, em que se centraliza o seu espaço linguístico (SILVA; FAGUNDES, 2015, p. 26.211).

Os dados também apresentaram que as professoras e o professor se reconheceram como docentes do ensino superior e ressaltaram a importância de uma formação de base e continuada como capacitadora de suas práticas com estudantes surdos.

Outro ponto importante foi o processo comunicativo entre estudantes surdos e professores/as. Os surdos consideraram que a comunicação é feita através das intérpretes e que, sem o suporte destas profissionais, é difícil ocorrer o processo comunicativo, e, em consequência, o educacional.

Foi possível compreender que uma instituição escolar e/ou acadêmica, onde a comunicação em Libras não é fluente, não está preparada para incluir as pessoas surdas. Uma instituição inclusiva precisa ter em sua essência a Língua de Sinais como língua de vida para os surdos e acessível para que as pessoas ouvintes possam aprender e utilizá-la na sua comunicação com as pessoas surdas, porque “a língua de sinais deve ser entendida como muito mais que um código comunicativo, tendo em vista sua importância na constituição dos surdos” (DORZIAT, 2015, p. 356).

A participação em sala de aula foi outro ponto discutido neste estudo. Foi possível perceber que os surdos pesquisados buscaram participar das aulas e das atividades propostas, embora ocorressem práticas de ensino ainda pautadas numa concepção hegemônica. Foi possível perceber que os surdos se esforçaram todos os dias para não se evadirem durante o período letivo.

Outro dado relevante é que os três surdos entrevistados chegaram a se evadir em algum período do curso. Isso pode ter se dado devido a práticas e concepções de ensino que desconsideraram a diferença surda, bem como à falta de uma política linguística, um currículo para as diferenças e a falta de diálogo pela inexistência da prática da Libras. Inferi que esses fatores podem ter desmotivado os surdos a prosseguirem no semestre.

Os/as professores/as mencionaram suas preocupações devido às dificuldades em saber se os surdos estariam aprendendo. Porém, foi possível evidenciar uma participação de Suélio em situação vivenciada em sala de aula, em sua turma, durante a aula de Química. Através da comunicação feita pela intérprete e pela professora Patrícia, ele conseguiu perguntar, responder, aprender, enfim participar. Essa participação foi oportunizada por Patrícia, corroborando a afirmação de que “o espaço escolar para os Surdos tem importância transcendente. Muito mais que local de estudo, deve-se constituir de espaço de troca, de interação [...]” (DORZIAT, 2009, p. 59).

Sobre as estratégias de ensino utilizadas pelos/as professores/as, os achados da pesquisa evidenciaram que a diferença surda não foi considerada, de modo geral, na escolha dessas estratégias, repercutindo de forma negativa no processo educacional dos estudantes surdos. Isso mostrou que o contexto vivenciado ainda “não respeita os modos diferentes dos surdos aprenderem, não reconhece suas diferenças e não modifica sua prática pedagógica” (SANTIAGO; PEREIRA, 2015, p. 54).

No entanto, a professora Patrícia, em seu discurso e prática pedagógica, apresentou indícios de consideração das diferenças, quando na sala de aula envolveu todos com uma aula no telão, tendo a presença de imagens, desenhos e utilização de material concreto. Ela valorizou, dessa forma, as experiências das pessoas surdas, haja vista que suas vivências e aprendizagens se dão pelo campo visual.

Referente às experiências dos estudantes surdos e dos docentes no contexto educacional, os dados da pesquisa apresentaram que as experiências educacionais dos surdos são marcadas pelos discursos e práticas ouvintistas. Isso se deve ao fato de as vivências educacionais e sociais no ensino fundamental, médio e superior terem sido em instituições onde a maior parte das pessoas era constituída por ouvintes, impossibilitando estes surdos de terem contato com os seus pares. Desconsiderou-se, desta forma, que “a convivência entre pares é componente fundamental para a formação humana, para o fortalecimento de condições de atuação, para a autoaceitação” (DORZIAT, 2009, p. 59).

Os/as professores/as tiveram poucas experiências com estudantes surdos. No caso de Pâmella e Patrícia, suas primeiras experiências foram as pesquisadas, e, no caso de Pietro e Pérsia, era a segunda experiência. Ficou evidente que, devido a esta pouca experiência e também à ausência de formação e compreensão da cultura surda, o professor e as professoras tiveram dificuldades em ter uma prática pedagógica direcionada para os surdos.

Já na prática pedagógica vivenciada, foi possível evidenciar que o grupo de ouvintes interagiu com Sérgio, elaborava o trabalho de forma coletiva, fazendo com que ele se sentisse parte do grupo. Este é um fator a ser considerado no processo educacional, pois o surdo precisa se sentir parte da turma, do contexto da sala de aula e ser incluído nas diversas situações. Porém, foi observado que ainda precisam ser realizadas ações acerca da interação do surdo com o grande grupo presente na sala de aula.

No que se refere à relação e comunicação com as intérpretes de Libras, verificou-se que estas profissionais são fundamentais no processo educacional dos estudantes surdos. Toda a comunicação aconteceu por meio das intérpretes, o que fazia com que os surdos se

sentissem seguros. Foi perceptível também que a formação específica (Química) de uma das intérpretes contribuiu para o processo educacional do surdo, uma vez que a mesma dominava muitos sinais específicos da área, suas sinalizações eram precisas, o que a fazia desenvolver uma boa interpretação.

Sobre o processo educacional dos estudantes surdos, os resultados apontaram dificuldades, devido à desconsideração das suas características linguístico-culturais. Com isso, a convivência universitária se engendra de forma a não incluir a pessoa surda. Apenas uma das professoras, pensando na condição de seu estudante surdo, utilizou estratégias visuais em suas aulas, o que favoreceu a sua aprendizagem. Portanto, há indícios na instituição pesquisada de práticas pedagógicas que contemplam as experiências visuais do estudante surdo.

Quanto às melhorias que precisariam ser realizadas no processo educacional, estão relacionadas às concepções de surdo e surdez, à utilização da Libras no contexto universitário, para que o diálogo seja exercitado entre surdos e ouvintes, inclusive os/as professores/as ouvintes, e à importância de considerar, nas práticas pedagógicas, atividades e avaliações com as peculiaridades surdas.

Assim, a pesquisa mostrou que o processo educacional no ensino superior está sendo desenvolvido, em sua grande parte, por meio de ações e práticas que não incluem a pessoa surda. São ações pedagógicas e práticas culturais que beneficiam o grupo majoritário (ouvintes).

Neste contexto, faz-se necessário que o processo educacional para os surdos possibilite aos mesmos serem sujeitos de suas aprendizagens e produtores de conhecimentos. Isto só será possível quando as concepções e práticas padronizadas deixarem de ser impostas pela sociedade, pois elas desrespeitam e excluem os diferentes, os grupos minoritários, dentre eles os surdos.

É imprescindível que o processo educacional de pessoas surdas aconteça em ambientes universitários em que as identidades surdas se construam, onde os diálogos com os/as surdos/as aconteçam em língua de sinais, onde predomine o currículo para as diferenças.

É necessário também que valorizemos as pequenas iniciativas dos/as professores/as, que, consciente ou inconscientemente, objetivam em sala de aula considerar as experiências visuais, o fortalecimento da cultura surda, a construção das identidades, a consideração da diferença e a alteridade surda, entre outros, como foi possível perceber em alguns momentos desta pesquisa.

Tendo em vista que a conclusão é algo contingencial, sendo os resultados parciais e provisórios, considero que o processo educacional do estudante surdo no ensino superior acontece quando são dadas oportunidades aos surdos de serem protagonistas de suas aprendizagens, quando é permitida a construção de suas identidades surdas e a propagação da Língua de Sinais e da cultura surda. No contexto universitário, especificamente, isto foi possível de observar em algumas práticas pedagógicas de uma professora, que, ao planejar suas aulas, pensa na diferença surda, em como seu estudante pode aprender melhor e também por meio da relação dos surdos com as intérpretes.

Considerando-se esses resultados parciais e provisórios, é possível pensar: como a sociedade e a universidade poderiam incluir os estudantes surdos nas diferentes atividades e contextos? Seriam possíveis parcerias com associações de surdos no âmbito da educação superior, de forma a fortalecer o processo educacional?

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Djair Lázaro de; SANTOS, Glaucia Ferreira Dias dos; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. O ensino do português como segunda língua para surdos: estratégias didáticas. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 23, n. 3, p. 30-57, set-dez. 2015. Disponível em: https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/download/6033/pdf_38. Acesso em: 27 set. 2017.

ANSAY, Noemy Nascimento. **A trajetória escolar de alunos surdos e a sua relação com a inclusão no ensino superior**. 2009. 134 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba-PR.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70 Ltda, 2011.

BEHRENS, Marilda Aparecida. A prática pedagógica e o desafio do paradigma emergente. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v. 80. n. 196, p. 383-403, set-dez. 1999. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/index.php/rbep/article/view/977>. Acesso em: 04 jan. 2018.

BISOL, Cláudia Alquato et al. Estudantes surdos no ensino superior: reflexões sobre a inclusão. **Caderno de pesquisa**, v. 40, n. 139, p. 147-172, jan-abr. 2010. Disponível em: www.scielo.br/pdf/v40n139/v40n139a08.pdf. Acesso em: 05 abr. 2017.

BORDENAVE, Juan Díaz. **O que é participação**. São Paulo: Brasiliense, 2002. (Coleção Primeiros passos, 95).

BORDENAVE, Juan Díaz; PEREIRA, Adair Martins. **Estratégias de ensino-aprendizagem**. Petrópolis: Vozes, 2002.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 24 ago. 2017.

_____. Lei 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm. Acesso em: 30 jun. 2017.

_____. Decreto nº 5626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais, e o artigo 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 10 dez. 2017.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial no Brasil. **Evolução da Educação Especial no Brasil**. Brasília: 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/brasil.pdf>. Acesso em 13 jun. 2017.

_____. Resolução Nº 4, de 2 de outubro de 2009. Institui as Diretrizes Operacionais para o atendimento educacional especializado. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 03 jan. 2018.

_____. Lei nº 12.319, de 1º de setembro de 2010. Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/12319.htm. Acesso em: 04 jan.2018.

_____. Censo da educação superior 2013. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/apresentacao/2014/Coletiva_censo_superior_2013.pdf. Acesso em: 12 dez. 2017.

BRUNO, Marilda Moraes Garcia. Políticas afirmativas para a inclusão do surdo no ensino superior: algumas reflexões sobre o acesso, a permanência e a cultura universitária, **Revista Brasileira Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 92, n. 232, p. 542-556, set-dez, 2011. Disponível em: <http://www.ufpb.br/cia/contents/manuais/politicas-afirmativas-para-a-inclusao.pdf>. Acesso em: 20 dez.2017.

CAMPELO, Ana Regina e Souza. Pedagogia visual /sinal na educação dos surdos. In: QUADROS, Ronice Müller; PERLIN, Gladis. (Orgs.). **Estudos Surdos II**. Petrópolis: Arara azul, 2007. p. 100-131.

CHAVES, Maria Teresa; MEDEIROS, Patrícia Helena; SANTIAGO, Sandra Alves da Silva. Desafios do estudante surdo no ensino superior: uma experiência na universidade pública. In: SANTIAGO, Sandra Alves da Silva. (Org.). **Problematisando a inclusão do estudante Surdo**: da educação infantil ao ensino superior. João Pessoa: CCTA, 2015. p. 87-104.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

CORAZZA, Sandra Mara. Labirintos da pesquisa, diante dos ferrolhos. In: COSTA, Marisa Vorraber. (Org.). **Caminhos Investigativos I**: novos olhares na pesquisa em educação. 3. ed. Rio de Janeiro: Lamparina Editora, 2007. p. 105-131.

COSTA, Marisa Vorraber. Estudos Culturais – para além das fronteiras disciplinares. In: _____. **Estudos Culturais da Educação**. Porto Alegre: UFRGS, 2000, p. 13-36.

_____. Currículo e política cultural. In: COSTA, Marisa Vorraber. (Org.). **O currículo nos limiares do contemporâneo**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. p. 12-33.

_____. Novos olhares na pesquisa em educação. In: COSTA, Marisa Vorraber. (Org.). **Caminhos Investigativos I**: novos olhares na pesquisa em educação. 3. ed. Rio de Janeiro: Lamparina Editora, 2007a. p. 13-22.

_____. Uma agenda para jovens pesquisadores. In: COSTA, Marisa Vorraber. (Org.). **Caminhos Investigativos II**: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação. 3. ed. Rio de Janeiro: Lamparina Editora, 2007b. p. 139-153.

_____. Estudos Culturais e educação – um panorama. In: SILVEIRA, Rosa Maria Hessel (Org.). **Cultura, poder e educação**: um debate sobre Estudos Culturais em Educação. 2. ed. Canoas: Ulbra, 2011. p. 107-120.

COSTA, Marisa Vorraber; SILVEIRA, Rosa Hessel; SOMMER, Luis Henrique. Estudos Culturais, educação e pedagogia. **Revista Brasileira de educação**, maio- ago, n. 23, p. 36-61, 2003.

COSTA, Mifra Angélica Chaves da; AGUIAR, Ana Lúcia Oliveira. Relação pedagógica professor, intérprete de língua brasileira de sinais e aluno surdo do curso de pedagogia. **Revista Includere**, Mossoró, v. 1, n. 1, p. 12-22, Ed. Especial, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufersa.edu.br/index.php/includere/article/view/4575>. Acesso em: 04 jan. 2018.

. **Consolidação de uma trajetória escolar: o olhar do surdo universitário sobre o ensino superior**. 2007. 179 f. Dissertação (Mestrado em educação) - Centro Universitário Moura Lacerda de Ribeirão Preto, Ribeirão Preto – SP.

CRUZ, José Ildon Gonçalves da; DIAS, Tarcia Regina da Silveira. Trajetória escolar do surdo no ensino superior: condições e possibilidades. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 15, n. 1, p. 65-80, jan.-abr. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbee/v15nq/06.pdf>. Acesso em: 15 dez. 2017.

DANTAS, Taísa Caldas; DORZIAT, Ana. Experiência de pessoas com deficiência no ensino superior: um olhar sobre a vivência de empoderamento e autoadvocacia. In: GONÇALVES, Catarina Carneiro; ANDRADE, Fernando César Bezerra de (Orgs.). **Estudos Culturais da Educação: questões abertas**. Curitiba: CRV, 2015. p. 51-70.

DAROQUE, Samantha Camargo. **Alunos surdos no ensino superior: uma discussão necessária**. 2011. 92 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Metodista de Piraciba, Piracicaba – SP.

DENZIN, Norman Kent; LINCOLN Yvonna Sessions. Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, Norman Kent; LINCOLN Yvonna Sessions (Orgs.). **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Tradução Sandra Regina Netz. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 15-41.

DINIZ, Antonio Marcos; ALMEIDA, Leandro da Silva. Escala de integração social no ensino superior (Eises): metodologia de construção e validação. **Análise Psicológica**, v. 4, n. 23, p. 461-476, out. 2005.

DORZIAT, Ana. Sugestões docentes para melhorar o ensino de surdos. **Cadernos de Pesquisa**, n. 108, p. 183-198, nov, 1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/n108/a08n108.pdf>. Acesso em: 12 set. 2017.

_____. O outro da educação: pensando a surdez com base nos temas Identidade, Diferença, Currículo. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009. (Coleção Educação Inclusiva).

_____. Políticas e práticas pedagógicas inclusivas na perspectiva do currículo para as diferenças. In: PEREIRA, Maria Zuleide Costa. et al. (Org.). Diferença nas políticas de currículo. João Pessoa: UFPB, 2010. p. 117-129.

_____. Educação em tempos de inclusão. **Revista Educação Especial**, v. 28, n. 52, p. 351-364, maio/ago. 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/>

14361. Acesso em: 02 out. 2017.

DORZIAT, Ana; LIMA, Niedja Maria; ARAÚJO, Joelma Remígio de. A inclusão de surdos na perspectiva dos estudos culturais. **Revista espaço**, Rio de Janeiro, n. 28, p. 16-27, jul-dez, 2007.

DORZIAT, Ana; ARAÚJO, Joelma Remígio de; SOARES, Filipe Paulino. O direito dos surdos à educação: Que educação é essa? In: DORZIAT, Ana (Org.). **Estudos Surdos: diferentes olhares**. Porto Alegre: Mediação, 2011. p. 19-60.

_____; ARAÚJO, Joelma Remígio; SOARES, Filipe Paulino. O direito dos surdos à educação (um estudo com jovens de 14 a 22 anos). In: LODI, Ana Claudia Balieiro; DORZIAT, Ana; FERNANDES, Eulalia (Orgs.). **Letramento, bilinguismo e educação de surdos**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2015. p. 333-371.

DORZIAT, Ana; SOARES, Filipe Paulino. O Intérprete de Língua de Sinais (ILS) no Ensino Médio. In: LODI, Ana Claudia Balieiro; DORZIAT, Ana; FERNANDES, Eulália (Orgs.). **Letramento, bilinguismo e educação de Surdos**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2015. p.373-391.

FERNANDES, Sueli. Avaliação em Língua Portuguesa para alunos surdos: algumas considerações. 2013. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/janeiro2013/otp_artigos/sueli_fernandes.pdf. Acesso em: 08 jan. 2018.

FLEURI, Reinaldo Matias. Políticas da diferença: para além dos estereótipos na prática educacional. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 95, p. 495-520, maio/ago, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v27n95/a09v2795.pdf> Acesso em: 03 jan.2018.

FOSTER, Susan; LONG, Gary; SNELL, Karen. Inclusive instruction and learning for deaf students in postsecondary education. **Journal of Deaf Studies and Deaf Education**, Oxford, v. 4, n. 3, p. 225-235, Summer, 1999.

FREITAS, Maria Auxiliadora Silva. Práxis pedagógica e professores intelectuais: refletindo as tensões e concepções da formação/prática docente. Dossiê temático: trabalho e educação, p. 135-150, 2005. Disponível em: <http://periodicos.uesb.br/index.php/praxis/article/viewFile/404/434>. Acesso em: 12 dez 2017.

GATTI, Bernadete Angelina (Org). **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: UNESCO, 2011.

GESSER, Audrei. **O ouvinte e a surdez: sobre ensinar e aprender a Libras**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

GONÇALVES, Hortência de Abreu. **Manual de Metodologia da Pesquisa Científica**. São Paulo: Avercamp, 2005.

GONÇALVES, Humberto Bueno. FESTA, Priscila Soares Vidal. Metodologia do professor no ensino de alunos surdos. **Ensaios pedagógicos**, Curitiba, n. 6, dez, 2013. Disponível em: http://www.mrhmcrondon.seed.pr.gov.br/redeescola/escolas/27/1470/1576/arquivos/File/Educacao%20Especial/Educacao_Especial01.pdf . Acesso em: 12 ago. 2017.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2011.

ITURRA, Raul. **O processo educativo: ensino ou aprendizagem**. Lisboa, 2009. Disponível em: <https://repositorio.iscte-iul.pt/bitstream/10071/1516/1/O%20Processo%20Educativo.pdf> Acesso em: 10 out. 2017.

IZA, Dijnane Fernanda Vedovatto et al. Identidade docente: as várias faces da constituição do ser professor. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 8, n. 2, p. 273-292, 2014. Disponível em: www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/viewFile/978/339. Acesso em: 07 out. 2017.

KUMADA, Kate Manhy Oliveira. **Acesso do surdo a cursos superiores de formação de professores de Libras em instituições federais**. 2017. 252 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo-SP.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre estas experiências. **Caderno Cedes**, vol 26, n. 69, p. 163-184, maio-ago, 2006.

_____. O intérprete de Língua Brasileira de Sinais (ILS). In: LODI, Ana Claudia Balieiro. DORZIAT, Ana; FERNANDES, Eulalia (Orgs.). **Letramento, bilinguismo e educação de Surdos**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2015. p. 247-277.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Porto Alegre: Artmed; Belo Horizonte: editora UFMG, 2007.

LIMA, Niédja Maria Ferreira de. **Currículo e Surdez: parâmetros para a inclusão de Surdos na rede pública regular de ensino**. 2004. 126 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa-PB.

_____. Inclusão escolar de surdos: o dito e o feito. In: DORZIAT, Ana (Org.). **Estudos Surdos: diferentes olhares**. Porto Alegre: Mediação, 2011. p. 141-170.

LIRA, Darlene Seabra. **A experiência e opinião dos estudantes surdos nas escolas bilíngues e de inclusão**. 2009. 66 f. Trabalho de conclusão de curso (Especialização em Educação Especial: Estudos Surdos) – Faculdade Santa Helena, Recife - PE.

LOPES, Luiz Paulo da Moita. Discursos de identidade em sala de leitura de L1: a construção da diferença. In: SIGNORINI, Inês (Org.). **Língua(gem) e identidade**. Campinas: Mercado das Letras/FAPESP/FAEP, 2001. p. 301-317.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Filosofia da educação**. São Paulo: Cortez, 2003.

MARCELO, Carlos. A identidade docente: constantes desafios. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre formação docente**, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 109-131, ago-dez. 2009. Disponível em: <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br/artigo/exibir/1/3/1>. Acesso em: 23 jan.2018.

MARCHESI, Álvaro. A prática das escolas inclusivas. In: RODRIGUES, David. (Org.). **Educação e diferença: valores e práticas para uma educação inclusiva**. Portugal: Porto, 2001. p. 93-108.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia do trabalho científico**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2013.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 28. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

NETO, Orlando Ferreira da Cunha. Evasão escolar: no curso de letras – Libras da UFSC. In: XV COLÓQUIO INTERNACIONAL DE GESTÃO UNIVERSITÁRIA, 2015, Argentina, Anais: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/135862> Argentina: Mar Del Plata, p. 1-16.

NÓVOA, António. Por una formación de profesores construida dentro de la profesión. **Revista de Educación**, n. 350, p. 203-218, set-dez, 2009. Disponível em: http://www.revistaeducacion.mec.es/re350/re350_09.pdf. Acesso em: 23 jan.2018.

OLIVEIRA, Walquíria Dutra de; BENITE, Ana Maria Canavarro. Estudos sobre a relação entre o intérprete de LIBRAS e o professor: implicações para o ensino de ciências. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação**, v. 15, n. 3, p. 597 – 626, 2015. Disponível em: <https://seer.ufmg.br/index.php/rbpec/article/viewFile/2535/1936> /Acesso em: 02 dez. 2017.

OLIVEIRA, Krysne Kelly de França; PÔRTO, Chystiane Maria Veras. Comunicação entre acadêmicos surdos e ouvintes na mediação da aprendizagem no ensino superior. **Cadernos Terapia Ocupacional**, UFSCar, São Carlos, v. 22, n. 2, p. 335-345, 2014. Disponível em: <file:///C:/Users/polliana/Downloads/1067-2221-1-PB.pdf> / Acesso em: 10 ago 2017.

PERETZ, Henri. **Métodos em sociologia**. Paris: La decouverte & Syros, 2000.

PEREIRA, Maria Cristina da Cunha. et al. **Libras: conhecimento além dos sinais**. São Paulo : Pearson Prentice Hall, 2011.

PERLIN, Gladis. **Identidades surdas**. Palestra proferida durante o encontro de instrutores de língua de sinais: as diferentes identidades surdas. Rio Grande do Sul - RS, em 12/12/2001. Disponível em: <http://www.sentidos.com.br>. Acesso em : 07 de jul. 2017.

_____. Identidades Surdas. In: SKLIAR, C. (Org.). **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. 6.ed. Porto Alegre: Mediação, 2013. p. 51-73.

PERLIN, Gladis; MIRANDA, Wilson. Surdos: o narrar e a política. **Ponto de Vista**, Florianópolis, n. 5, p. 217-226, 2003. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/pontodevista/article/view/1282/4249>. Acesso em: 04 jan. de 2018.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Docência no ensino superior**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2014.

QUADROS, Ronice Müller. **O tradutor e intérprete de língua brasileira de sinais e língua portuguesa.** Brasília: MEC, 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/tradutorlibras.pdf>. Acesso em: 16 nov. 2017.

REGO, Andreia Maria da Silva. **O professor como educador.** 2014. 97 f. Dissertação (Mestrado em Filosofia) - Universidade do Porto, Porto-PT.

REZENDE, Patrícia Luiza Ferreira. **Implante coclear na constituição dos sujeitos surdos.** 2010. 164 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis – SC.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa social: métodos e técnicas.** 3 ed. São Paulo: Atlas, 2015.

ROMÁRIO, Lucas; DORZIAT, Ana. Considerações sobre a pedagogia visual e sua importância para educação de pessoas surdas. **Revista Cocar**, UEPA, Belém, v. 10, n. 20, p. 52-72, ago-dez, 2016. Disponível em: <https://paginas.uepa.br/seer/index.php/cocar/article/view/963>. Acesso em: 17 nov. 2017.

SÁ, Nídia Limeira de. **Cultura, poder e educação de surdos.** 2. ed. São Paulo: Paulinas, 2010. (Coleção pedagogia e educação).

SANTANA, Ana Paula; BERGAMO, Alexandre. Cultura e identidade surdas: encruzilhada de lutas sociais e teóricas. **Revista educação e sociedade**, Campinas, vol.26, n.91, p.565-582, maio-ago, 2005. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 04 de jun 2017.

_____. A inclusão do surdo no ensino superior no Brasil. **Journal of Research in Special Educational Needs**, v. 16, n. 1, p. 85-88. Disponível em: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/1471-3802.12128/abstract>. Acesso em: 12 out. 2017.

SANTIAGO, Sandra Alves da Silva. Por uma pedagogia da visualidade: a inclusão do surdo em debate. In: CARLOS, Erenildo João (Org.). **Por uma pedagogia crítica da visualidade.** João Pessoa: UFPB, 2010. p. 209-221.

SANTIAGO, Sandra Alves da Silva; LEITE, Nathaly Silva; LEITE, Beatriz Silva. In: SANTIAGO, Sandra Alves da Silva (Org). **Problematizando a inclusão do estudante Surdo:** da educação infantil ao ensino superior. João Pessoa: CCTA, 2015. p. 15-30.

SANTIAGO, Sandra Alves da Silva; PAULO, Joeliton Francisco Sousa de; VIEIRA, Taiane Barbosa. Concepções acerca da surdez: o que significa ser surdo? In: SANTIAGO, Sandra Alves da Silva (Org). **Problematizando a inclusão do estudante Surdo:** da educação infantil ao ensino superior. João Pessoa: CCTA, 2015. p. 31-46.

SANTIAGO, Sandra Alves da Silva; PEREIRA, Douglas. A especificidade do trabalho pedagógico com alunos surdos. In: SANTIAGO, Sandra Alves da Silva (Org). **Problematizando a inclusão do estudante Surdo:** da educação infantil ao ensino superior. João Pessoa: CCTA, 2015. p. 47-63.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SILVA, Angélica Bronzatto de Paiva; PEREIRA, Maria Cristina da Cunha; ZANOLLI Maria de Lurdes. Mães Ouvintes com Filhos Surdos: Concepção de Surdez e Escolha da Modalidade de Linguagem. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 23, n. 3, p. 279-286, jul-set, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ptp/v23n3/a06v23n3>. Acesso em: 20 set. 2017.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias de currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SILVA, Kely Cristiane; OLIVEIRA, Adil Antonio Alves de. O papel do intérprete de libras no processo de aprendizagem do aluno surdo nos anos iniciais do ensino fundamental. **Revista Eventos Pedagógicos**, v. 5, n. 2, p. 181 - 190, jun-jul, 2014. Disponível em: sinop.unemat.br/projetos/revista/index.php/eventos/article/download/1494/1101. Acesso em: 12 ago. 2017.

SILVA, Valdilson José Santos da; FAGUNDES, Edimara Alves. Cultura surda e seu embate com a cultura ouvinte. In: V SEMINÁRIO INTERNACIONAL SOBRE PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE, 2015, UNESCO, Anais: http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/16897_7555.pdf UNESCO: Catedra, p. 26209 – 26221.

SILVA, Keli Simões Xavier; OLIVEIRA, Ivone Martins de. O trabalho do intérprete de Libras na escola: um estudo de caso. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 41, n. 3, p. 695-712, jul-set, 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edreal/v41n3/2175-6236-edreal-41-03-00695.pdf>. Acesso em: 04 jan. 2018.

SILVA, Francisco Uélison da. O olhar do outro sobre a diferença surda: representações sobre os surdos e a surdez. In: II CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA / II JORNADA CHILENA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA, 2016, Campina Grande, Anais: ditorarealize.com.br/revistas/cintedi/anais.php, Campina Grande, p. 1-12.

SILVA, Polliana Barboza da. **A inclusão do estudante surdo no ensino superior**: das percepções de estudantes surdos e seus professores às práticas de sala de aula. Estudo de caso. 2016. 275 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação), Instituto de Educação, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Lisboa-PT.

SILVA, Lucas Romário. **Pedagogia Surda**: o papel de professoras surdas na construção de identidades de alunas e alunos surdos. 2017. 126 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa-PB.

SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. A entrevista na pesquisa em educação – uma arena de significados. In: COSTA, Marisa Vorraber. (Org.). **Caminhos Investigativos II**: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação. 3. ed. Rio de Janeiro: Lamparina Editora, 2007, p. 117-138.

SILVEIRA, Rosa Maria Hessel (Org.). **Cultura, poder e educação**: um debate sobre estudos culturais da educação. Canoas: ULBRA, 2011.

SKLIAR, Carlos. **A educação para surdos entre a pedagogia especial e as políticas para as diferenças**: desafios e possibilidades na educação bilíngue para surdos. Rio de Janeiro: Instituto Nacional de Educação de Surdos, 1998.

_____. Os Estudos Surdos em educação: problematizando a normalidade. In: SKLIAR, Carlos (Org). **A surdez**: um olhar sobre as diferenças. 6. ed. Porto Alegre: Mediação, 2013. p. 7-32.

SOUZA, Vanuza Aparecida de; SOUZA, Vilma Aparecida de. As contribuições dos estudos culturais nos estudos surdos e as implicações para se repensar a educação das pessoas surdas. In: V SEMINÁRIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL/IV ENCONTRO DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSÃO ESCOLAR. 2012, Minas Gerais, Anais: http://www.cepae.faced.ufu.br/sites/cepae.faced.ufu.br/VSeminar/trabalhos/90_2_2.pdf / 2Minas Gerais, p. 1-12.

SOUZA, Sinval Fernandes de; SILVEIRA, Hélder Eterno da. Terminologias Químicas em Libras: a utilização de sinais na aprendizagem de alunos surdos. **Química Nova na Escola**, v. 33, n. 1, fev, 2011. Disponível em: www.qnesc.sbq.org.br/online/qnesc33_1/06-PE6709.pdf Acesso em: 15 dez. 2017.

STAKE, Robert. **Pesquisa Qualitativa**: estudando como as coisas funcionam. Porto Alegre: Penso, 2011.

STREIECHEN, Eliziane Manosso et al. Pedagogia surda e bilinguismo: pontos e contrapontos na perspectiva de uma educação inclusiva. **Acta Scientiarum Education**, Maringá, v. 39, n. 1, p. 91-101, jan.-mar, 2017. Disponível em: <http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/26066>. Acesso em: 14 dez. 2017.

STROBEL, Karin. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. 4. ed. Florianópolis: UFSC, 2016.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2003.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho Docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

TÉBAR, Lorenzo. **O perfil do professor mediador**: pedagogia da mediação. São Paulo: Senac, 2011.

TESKE, Ottmar. Surdos: um debate sobre letramento e minorias. In: LODI, Ana Claudia Balieiro; DORZIAT, Ana; FERNANDES, Eulália (Orgs.). **Letramento, bilinguismo e educação de Surdos**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2015. p. 25-48.

TOZETTO, Susana Soares. Os saberes da experiência e o trabalho docente. **Revista Teoria e prática da educação**. V. 14, n. 3, 2011. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/TeorPratEduc/article/view/14696>. Acesso em: 20 nov.2017.

VILHALVA, Shirley. **Pedagogia surda**. Rio de Janeiro: Arara Azul, 2004. Disponível em: <http://www.editora-arara-azul.com.br/pdf/artigo8.pdf>. Acesso em: 07 out.2017.

WITKOSKI, Sílvia Andreis. Surdez e preconceito: a norma da fala e o mito da leitura da palavra falada. **Revista Brasileira de Educação**. v. 14, n. 42, set-dez, 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n42/v14n42a12.pdf>. Acesso em: 16 jul. 2017.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Penso, 2014. (Livro digital).

APÊNDICES

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

Prezado/a Senhor/a:

A pesquisa intitulada “*Ensino superior para surdos: o processo educacional na ótica dos Estudos Culturais*” trata do desenvolvimento de uma dissertação de mestrado que possibilite um estudo sobre o processo educacional dos estudantes surdos no Ensino Superior. Para isso a pesquisa almejará adentrar na relação e comunicação entre os professores/as e estudantes surdos, na cultura surda, Língua Brasileira de Sinais, estratégias utilizadas pelos professores, avaliação da aprendizagem e importância do profissional intérprete de Libras. Será desenvolvida pela aluna *Polliana Barboza da Silva*, do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPB, sob a orientação da Profa. Dra. Ana Dorziat Barbosa de Mélo.

O estudo terá por objetivo analisar as narrativas e a prática pedagógica de professores/as e estudantes surdos, no tocante ao Processo Educacional dos estudantes surdos, desenvolvido em uma instituição de ensino médio, técnico, tecnológico e superior pública, nos cursos de graduação em Automação Industrial, Design de Interiores e Química. Espera, com isso, contribuir para a produção de conhecimentos na área e subsidiar leituras apropriadas para o desenvolvimento de uma educação adequada às necessidades dos alunos em questão.

Para tanto, solicito a ¹sua participação direta no projeto, como alvo de observações e entrevistas; e ²sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos e publicar em revista científica, mantendo em sigilo seu nome e o dos demais sujeitos envolvidos.

Esclareço que esta pesquisa não oferece riscos para sua saúde física e mental, muito embora possa, como todo projeto que envolve seres humanos, ocasionar algum desconforto não previsível, e que sua participação, como sujeito nesta investigação, é voluntária, isso significa que é desobrigado a fornecer informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas. Caso decida não participar do estudo ou resolva a qualquer momento desistir do mesmo, não sofrerá nenhum dano pessoal e/ou profissional.

Na qualidade de pesquisadora, estarei à disposição para os esclarecimentos necessários em qualquer etapa da pesquisa.

Em caso de concordância com o exposto, solicito que assine o presente termo, como forma de declarar que: ¹foi devidamente esclarecido, ²consente participar da pesquisa, ³autoriza a publicação da mesma e ⁴está ciente que receberá uma cópia deste documento.

Atenciosamente,

Assinatura da Pesquisadora Responsável

Assinatura do/a Participante da Pesquisa

Contatos: [Caso necessite de maiores informações sobre o presente estudo]

- *Polliana Barboza da Silva*/Universidade Federal da Paraíba/Centro de Educação/Programa de Pós-graduação em Educação/
Telefone: (81) 99190-2092 /e-mail: pollianabarboza@hotmail.com

-Comitê de Ética em pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba/Campus I/Cidade
Universitária/CEP: 58051-900/bloco: Arnaldo Tavares, sl 812. Telefone: (83)3216-7791/e-mail: eticaccsufpb@hotmail.com



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
 CENTRO DE EDUCAÇÃO
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
 MESTRADO EM EDUCAÇÃO
 LINHA DE PESQUISA: ESTUDOS CULTURAIS DA EDUCAÇÃO

Projeto: ENSINO SUPERIOR PARA SURDOS: o processo educacional na ótica dos Estudos Culturais

Pesquisadora: Polliana Barboza da Silva

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Ana Dorziat

PLANO DE OBSERVAÇÃO SISTEMÁTICA

Categorias	Comportamentos observados	Comentários/inferências
1. Relação/Comunicação do Professor com os/as estudantes surdos		
2. Estratégias utilizadas no processo educacional dos/das estudantes surdos		
3. Relação/Comunicação entre os /as estudantes surdos e os/as estudantes ouvintes		
4. Comunicação dos/das estudantes surdos com o/a intérprete		
5. Participação dos estudantes surdos na aula		
6. Outras considerações		



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: ESTUDOS CULTURAIS DA EDUCAÇÃO

Projeto: ENSINO SUPERIOR PARA SURDOS: o processo educacional na ótica dos Estudos Culturais

Pesquisadora: Polliana Barboza da Silva

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Ana Dorziat

ROTEIRO DE ENTREVISTA - DISCENTES

Alguns dados do/a entrevistado/a

1. Fale-me um pouco de você, como pessoa e como estudante do ensino superior.
2. Há quanto tempo você está cursando esta licenciatura ou bacharelado (Automação Industrial, Design de Interiores, Química) e o porquê de ter escolhido este curso?

Comunicação com os/as professores/as

3. Como se deu a sua comunicação com as pessoas, ao longo de sua vida?
4. Como acontece a comunicação com os/as seus/suas professores/as e em quais contextos?

Participação em sala de aula

5. Como você participa das aulas propostas pelos/as professores/as?
6. Como se dá a interação com os/as demais colegas da sala?

Estratégias utilizadas pelos/as professores/as

7. Como foi sua experiência no ensino fundamental?
8. Como você vê o curso superior?
9. Como é a sua experiência como estudante na universidade?
10. Como é um professor bom? Por quê?
11. Como é uma disciplina boa? Por quê?
12. Quais disciplinas são mais fáceis e quais as mais difíceis? Por quê?
13. O que precisa ser melhorado na instituição para que o seu aprendizado seja mais eficaz?

Relação e comunicação com os/as colegas ouvintes e com o/a intérprete de Libras

14. Como acontece a relação e a comunicação com os/as colegas ouvintes?
15. Como acontece a comunicação com o/a intérprete?

Processo Educacional

16. Como é que você aprende ou aprende melhor?
17. Como deve acontecer o processo educacional do/da estudante surdo no ensino superior?
18. O que é necessário ser feito ou melhorado para que o processo educacional dos/das estudantes surdos aconteça no curso de licenciatura ou bacharelado (Automação Industrial, Design de Interiores, Química) da instituição onde estuda?
19. Você foi aprovado com o/a professor/a (Pietro, Pâmella, Pérsia e Patrícia)? E com os outros/as professores/as? Como foi?
20. Você pensa em fazer o quê depois que se formar?



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: ESTUDOS CULTURAIS DA EDUCAÇÃO

Projeto: ENSINO SUPERIOR PARA SURDOS: o processo educacional na ótica dos Estudos Culturais

Pesquisadora: Polliana Barboza da Silva

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Ana Dorziat

ROTEIRO DE ENTREVISTA - DOCENTES

Alguns dados do/a entrevistado/a

1. Fale-me um pouco de você, como pessoa e como profissional.
2. Qual é a sua formação e há quanto tempo atua no magistério superior?

Comunicação com os/as estudantes surdos/as

3. Você fez algum curso para ensinar os/as estudantes surdos/as? Se sim, qual (is)?
4. De que forma você se comunica com os/as estudantes surdos/as?
5. Discorra sobre uma experiência com estudantes surdos/as no ensino superior.

Estratégias utilizadas no processo educacional com os/as estudantes surdos, em sala de aula.

6. Quais estratégias você utiliza no processo educacional com os/as estudantes surdos, em sala de aula?
7. Como os/as estudantes surdos reagem ao seu modo de ensinar? Exemplifique.

Avaliação da aprendizagem dos/as estudantes surdos

8. De que modo você avalia a aprendizagem dos/as estudantes surdos?

Relação com os/as seus estudantes surdos e com o intérprete de LIBRAS

9. Há intérprete de Libras?
10. Como é a sua relação com este/a profissional?
11. Fale sobre a sua relação com os/as estudantes surdos.

Processo Educacional

12. O que você entende por processo educacional? Discorra sobre uma experiência pessoal.
13. Como deve acontecer o processo educacional dos estudantes surdos/as no ensino superior?

14. Você considera que o processo educacional vivenciado por você está contribuindo para que a aprendizagem dos/as estudantes surdos/as aconteça? De que modo?
15. O estudante (Sales, Sérgio, Suélio) foi aprovado em sua disciplina?
16. Explique alguns aspectos na aprendizagem do estudante (Sales, Sérgio, Suélio) relevantes para a aprovação ou reprovação.

ANEXO

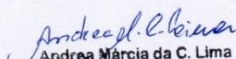
CERTIDÃO

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

CERTIDÃO

Certifico que o Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba – CEP/CCS aprovou por unanimidade na 1ª Reunião realizada no dia 09/02/2017, o Projeto de pesquisa intitulado: **“ESTUDANTES SURDOS NO ENSINO SUPERIOR: NARRATIVAS E PRÁTICAS DE ESTUDANTES SURDOS E SEUS/SUAS PROFESSORES/AS. ESTUDO DE CASO”**, da pesquisadora Polliana Barboza da Silva. Protocolo nº 0793/16. CAAE: 62409116.4.0000.5188.

Outrossim, informo que a autorização para posterior publicação fica condicionada à apresentação do relatório final do estudo proposto à apreciação do Comitê.


Andrea Márcia da C. Lima
Mat. SIAPE 1117510
Secretária do CEP-CCS-UFPB